مجلة جامعة الملك سعود، م ١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٣٠٤ بالعربية، الرياض (١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م)

ردمد ١٠١٨-٣٦٢٠



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الرابع عشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

١٤٢٢ هـ (٢٠٠٢م)



جامعة الملك سعود
النشر العلمي والمطابع

قواعد النشر

مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مقالات في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالعربية أو بالإنجليزية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي مسبق من رئيس هيئة التحرير.

تصنف المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١ - بحث: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة.

٢ - مقالة استعراضية: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت خلال فترة زمنية محددة.

٣ - بحث مختصر: مقالة مختصرة لها خصائص البحث نفسها.

٤ - المنبر (منتدى): خطابات إلى المحرر. ملاحظات وردود. نتائج أولية.

٥ - نقد الكتب.

تعليمات عامة

١ - تقديم المواد للنشر: يقدم البحث مخرجا في صورته النهائية متضمنا وضع الجداول والأشكال في أماكنها داخل المتن ومطبوعا على هيئة صفحات، مع ضرورة أن يرفق القرص المغنط المطبوع عليه البحث على برنامج Word 6 أو الأحدث منه باستخدام النظام المتوافق مع IBM، وسيعتذر عن قبول أي بحث لا يلتزم كاتبه بتلك التعليمات، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا.

٢ - الملخصات: يرفق ملخص بالعربية وآخر بالإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ - الجداول والمواد التوضيحية: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (٦ , ١٢×١٩سم بالترويسات). ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع. هذا، مع كتابة عنوان لكل جدول وشكل وصورة مع الإشارة إلى مصدره إن لم يكن أصليا.

٤ - الاختصارات: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في *The World List of Scientific Periodicals*. تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلا من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، م، م، كم، سم٢، مل، مجم، كجم، ق، ٪، . . . إلخ.

٥ - المراجع: يشار إلى المراجع داخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية البحث حسب النظام التالي:

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين، فاسم عائلة المؤلف، ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها، فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص)، فاسم الدورية (بالبنط المائل)، فرقم المجلد، فرقم العدد، فسنة النشر (بين قوسين)، ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، ٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣-٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦]. أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف، ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها، فعنوان الكتاب (بالبنط المائل)، فمكان النشر، ثم الناشر، فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق . . . إلخ.

٦ - الحواشي: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى الحاشية في المتن برقم مرتفع عن السطر. ترقم الحواشي متسلسلة داخل المتن، ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامه في المتن. توضع الحواشي أسفل الصفحات التي ذكرت بها ويفصلها عن المتن خط.

٧ - سوف لن يقبل أي تغيير، سواء كان بالتعديل أو الحذف أو الإضافة، في البحث في مرحلة مراجعة تجارب الطبع.

٨ - تعبّر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٩ - المستلات: يمنح المؤلف خمسا وعشرين (٢٥) مستلة مجانية.

١٠ - المراسلات: توجه جميع المراسلات إلى:

رئيس هيئة التحرير الفرعية

مجلة جامعة الملك سعود

(*العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*)

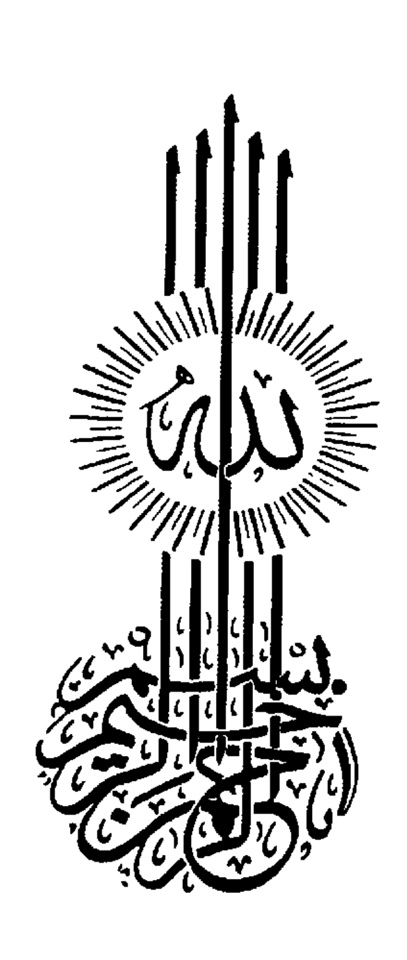
ص . ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١

المملكة العربية السعودية

١١ - عدد مرات الصدور: نصف سنوية.

١٢ - سعر النسخة الواحدة: ١٠ ريالات سعودية، أو ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك رسوم البريد).

١٣ - الاشتراك والتبادل: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص . ب ٢٢٤٨٠، الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.


الله
بسم الله الرحمن الرحيم

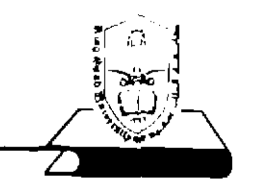
مجلة جامعة الملك سعود، م١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٣٠٤ بالعربية، الرياض (١٤٢٢هـ/ ٢٠٠٢م)

مجلة
جامعة الملك سعود

المجلد الرابع عشر

العلوم التربوية
والدراسات الإسلامية (١)

١٤٢٢ هـ
(٢٠٠٢م)



النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود

ص.ب ٦٨٩٥٣- الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية

النشر العلمي والمطابع ١٤٢٢هـ

المحتويات

صفحة

مجلة جامعة الملك سعود، م ١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٤٦ (١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م)

متغيرات التصميم التعليمي المؤثرة في نجاح برامج التعليم عن بعد

بدر بن عبد الله الصالح

أستاذ مساعد، قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٠/٧/٢٤؛ وقبل للنشر في ١٤٢١/٢/١٩هـ)

ملخص البحث. برغم الدراسات العربية العديدة التي تناولت التعليم عن بعد، إلا أن عملية تصميم مواد التعليم عن بعد لم تحظ باهتمام كافٍ، حيث ركزت أغلب تلك الدراسات على فلسفة هذا النوع من التعليم ومبرراته وتمويله وإدارته، كما ركزت كثير من مشاريع التعليم عن بعد على التقنية المستخدمة فيه وأولت اهتماما محدودا للتصميم التعليمي برغم أهميته لهذه المشاريع. لهذا أعدت هذه الدراسة بهدف تحديد متغيرات التصميم التعليمي المؤثرة في نجاح برامج التعليم عن بعد. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث أسلوب الاستقصاء في تحليل الدراسات السابقة ومزج نتائجها لتحديد تلك المتغيرات واقتراح بعض التوصيات.

وقد تناولت الدراسة خمسة أسئلة حول متغيرات عملية تصميم مواد التعليم عن بعد، وضعت إجابة الأول منها على هيئة نموذج مقترح لتنفيذ هذه العملية التي اشتملت على مراحل التحليل والتصميم والتطوير والتنفيذ والإدارة. أما الأسئلة الأخرى، فتناولت المتغيرات المرتبطة باختيار تقنيات التعليم عن بعد والتفاعل وتكلفة عملية التصميم التعليمي وإدارتها.

وقد خلصت الدراسة إلى ضرورة وضع متغيرات التصميم التعليمي في الاعتبار في مرحلة مبكرة من مراحل تخطيط مشروع التعليم عن بعد وتطبيق عملية منظمة في تصميم مواد التعليم عن بعد، كما انتهت الدراسة إلى بعض التوصيات المقترحة لدعم عملية تصميم مواد التعليم عن بعد وإجراء الدراسات المستقبلية في المجال.

مقدمة لمشكلة الدراسة

يعد التعليم عن بعد حاليا أسرع أنماط التعليم نموا ، وما كان يعد سابقا على أنه نوع خاص من التعليم، أصبح الآن مفهوما مهما في التيار التربوي السائد[١ ، ص٤٠٣]. ويعود ذلك لأسباب عديدة لعل من أهمها الدور الذي تلعبه التقنيات المعاصرة في فتح آفاقٍ واسعة من التعليم لم يعهدها الإنسان من قبل [٢ ،ص١] ؛ فالتقنيات الجديدة لا تحسِّن من عملية التفاعل فقط أو توسع من إتاحية التعليم ليشمل استقلالية الزمان والمكان، وإنما من المحتمل أن تقدم تطبيقات جديدة كليا [٣، ص٦٧]. يشير السباعي إلى أن الاتجاه العالمي سيكون نحو التعليم عن بعد لتوفير فرص التعليم والتدريب على رأس العمل بسبب الحاجة إليه وتوافر التقنية المتقدمة[٤ ،ص٣]. ويذكر المنيع أن شح الموارد المالية لن يمكن الحكومات العربية من تلبية الطلب المتزايد على التعليم الجامعي، وأن أكثر من ٢٥ مليونا من خريجي المدارس الثانوية في العام ٢٠٠٠م لن يجدوا مكانا في الجامعات ، ولذا فإن إنشاء جامعة مفتوحة أهلية يمكن أن يوفر فرصة التعليم لهؤلاء[٥ ،ص ص٤٧ ، ٤٨] .كما أكد التقرير الختامي للندوة الدولية للتعليم عن بعد على أن التعليم عن بعد ضرورة ملحة للدول العربية وينبغي توظيفه في مراحل التعليم المختلفة وأن المستقبل للتعليم عن بعد [٦ ، ص١١].

إن المشككين في نجاح التعليم عن بعد وأن لا شيء يمكن أن يحل محل التعليم وجها لوجه، يغفلون أن التطور التقني المعاصر يوفر قنوات جديدة للتعليم قابلة للتطبيق والبقاء والنمو، فالجامعة الافتراضية، على سبيل المثال، موجودة لتبقى[٧، ص ص٢١٢ ، ٢١٣]. وورد في تقرير المكتب الأمريكي للاستشارات التربوية حول اتجاهات الجامعات الأمريكية ما نصه: " التوقعات تشير إلى ازدياد مقررات التعليم عن بعد... وأن هذه المقررات تقدم حاليا للطلاب مرونة اختيار الدراسة والجامعة، وأن الجامعات بدأت إعادة تعريف مهامها" [٨، ص٢٠].

يعتمد التعليم عن بعد بحكم طبيعته على نوع أو أكثر من تقنيات الاتصال لكي يحقق أهدافه، وقد تكون هذه التقنيات بسيطة مثل المواد المطبوعة أو أكثر تطورا مثل

الإذاعة والتلفاز والتسجيلات الصوتية وأشرطة الفيديو أو متطورة جدا مثل الاتصالات المعتمدة على الحاسوب. ورغم أهمية هذه التقنيات في توسيع خدمات التعليم عن بعد وتنويع أساليبه، إلا أنها لا تمثل سوى عنصر واحد ضمن عناصر منظومة مشروع التعليم عن بعد، فهناك عوامل أخرى عديدة إدارية وتعليمية واقتصادية. إلا أن الملاحظ عند التخطيط لمشاريع التعليم عن بعد، أن التقنية كثيرا ما تحظى بالأولوية، بينما يوجّه انتباه محدود ومتأخر لعوامل أخرى يأتي في مقدمتها المتغيرات المرتبطة بعملية التصميم التعليمي التي تكتسب أهمية خاصة في هذه المشاريع بسبب اعتمادها على أساليب التعليم الذاتي من خلال وسائط تعليمية متنوعة، مما يحتم ضرورة الإعداد المسبق لهذه الوسائط.

يشير مارتن وبرامبل Martin and Bramble إلى أن من بين العوامل الحاسمة في برامج التعليم عن بعد، هو أن هذه البرامج تتطلب تعليما مخططا له ومنظما بعناية فائقة أكثر مما يتطلبه التعليم التقليدي، لأن هذه البرامج ينبغي تصميمها وتكييفها لوسيلة معينة(مؤتمرات فيديو مثلا) ولأسلوب تعليمي مختلف (تعليم عن بعد)، ويقترحان تطوير هذه البرامج بوساطة التصميم التعليمي المنظم [٩، ص٨٦].

إن التركيز على التقنية وإهمال ماعداها من متغيرات أخرى مهمة ربما يفسر بعض أسباب فشل بعض مشاريع التعليم عن بعد. يقول كيرسلي Kearsley : إن التقنيات الجديدة مثل شبكة الحاسوب العالمية Internet توفر فرصا هائلة لدعم أنشطة التعليم عن بعد ولكنها لا تجعله أفضل بالضرورة، فهناك عوامل جوهرية ليس لها علاقة بهذه التقنيات؛ ويضيف: إن التقنية ليست العامل الأكثر أهمية، ومع ذلك تستحوذ على الانتباه على حساب عوامل مهمة مثل تصميم التعليم ووضع الإجراءات الإدارية المناسبة، وهذا يفسر أحد الأسباب الرئيسة لفشل التعليم عن بعد؛ ويواصل: إن التربويين يفشلون في فهم أن التعليم عن بعد هو خلق بيئة من نوع مختلف للتعليم والتعلم وليس استخدام التقنية [١٠، ص٤٩.] ويلاحظ شرام Schrum أيضا، أن التقنية هي التي توجّه عملية التخطيط لبرامج التعليم عن بعد وليس مبادئ التصميم التعليمي [١١، ص٦٢]. كذلك يؤكد التقرير الختامي للندوة الدولية للتعليم عن بعد على أن استخدام التقنيات المتقدمة ليس شرطا رئيسا لنجاح برامج التعليم عن بعد، فالمهم هو كيفية توظيف تلك التقنيات في ضوء

متغيرات عديدة منها طبيعة المناهج وخصائص المتعلمين، بالإضافة إلى ضبط الجودة لمواد التعليم عن بعد بالنسبة لتطبيق مبادئ التصميم التعليمي في اختيارها أو تصميمها وإنتاجها [٦ ، ص١٣.] وينبه الفرجاني إلى خطورة تولي التقانيين برامج التعليم عن بعد لقلة معرفة التربويين بالتقنيات الحديثة أو افتتانهم بها مما يؤدي إلى التركيز عليها وإهمال حاجات المتعلمين وتحديد أفضل السبل لتوظيف التقنيات لمقابلة حاجاتهم[١٢ ، ص١٣.] ويشير ملك أيزاك وجناوارديناMcIsaac and Gunawardena في دراستهما إلى أن أكثر أدبيات المجال ركزت على جوانب التقنية[١ ، ص٤٢١]. وفي مراجعتهما للأبحاث في التعليم عن بعد، توصل مكليلاند وسعيد Mclleland and Saaid إلى خلاصة مؤداها عدم وجود فروق ملموسة في التحصيل بين التقنيات المختلفة، واقترحا تركيز الأبحاث على تصميم التعليم ومهام التعلم [٣، ص١٣] . كذلك توصل هيرشباك Hershback [٣، ص١٣]، وثريلكيلد وبرزوسكا Threlkeld and Brzoska [١٣ ، ص٤٣] إلى النتيجة نفسها مؤكدين على أن التصميم التعليمي والأساليب التعليمية الفعّالة هي المتغيرات المؤثرة في تحصيل المتعلمين عن بعد. وفي العام ١٩٨٣م، فاجأ رتيشارد كلارك R. Clark الدوائر التربوية بعبارته المثيرة " أن لا شيء في التقنية يمكن أن ينتج أقل فرق ممكن في تحصيل الطلاب" وأن أفضل دليل متوافر حاليا، هو أن الوسائل مجرد قنوات لنقل التعليم، ولكنها لا تؤثر بتحصيل الطلاب ، كما هو الحال بالنسبة للعربات التي نستخدمها في نقل البقوليات لا تسبب أي تغيير في نظامنا الغذائي. فقط محتوى الوسيلة يمكن أن يؤثر بالتحصيل [١٤ ، ص ص٤٥ ، ٤٦].

مشكلة الدراسة

في الوقت الذي بدأت فيه إمكانات الاتصال المعتمدة على الحاسوب تقدم فرصا حقيقية لنشر مفهوم التعليم عن بعد، وفي الوقت الذي بدأت فيه بعض المؤسسات التربوية تقدم برامجا دراسية بوساطة هذا النوع من التعليم حتى انتشرت مفاهيم الجامعة الافتراضية والمدرسة الافتراضية ... إلخ ، فإن المؤسسات المعنية بالتعليم عن بعد، بحاجة إلى تخطيط مشاريعها تخطيطا مدروسا يأخذ في الاعتبار جميع المتغيرات التي تكفل لهذه المشاريع النجاح والاستمرار. ولذلك، ينادى كثير من التربويين بضرورة الاهتمام بالمتغيرات المرتبطة

بعملية التصميم التعليمي لبرامج التعليم عن بعد نظرا لدورها المهم في نجاح هذه البرامج [١٥ ، ص ص٥١-٥٣ ؛ ١٦ ؛ ص ص٢٨-٣٢]. لهذا، أعدت هذه الدراسة في محاولة لتحديد متغيرات التصميم التعليمي المؤثرة في نجاح برامج التعليم عن بعد.

أسئلة الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد متغيرات التصميم التعليمي المؤثرة في نجاح برامج التعليم عن بعد. ولتحقيق هذا الهدف حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية :

١- ما متغيرات التصميم التعليمي المؤثرة في نجاح برامج التعليم عن بعد ؟

٢- ما المتغيرات الفعّالة في اختيار تقنيات التعليم عن بعد؟

٣- ما المتغيرات الفعّالة في دعم التفاعل في برامج التعليم عن بعد ؟

٤- ما المتغيرات الاقتصادية المرتبطة بعملية التصميم التعليمي لبرامج التعليم عن بعد ؟

٥- ما المتغيرات الإدارية الفعّالة لإدارة عملية التصميم التعليمي لبرامج التعليم عن بعد ؟

أهمية الدراسة : تبرز أهمية الدراسة من الاعتبارات التالية

إن أغلب الدراسات العربية التي تناولت التعليم عن بعد والتعليم المفتوح ركزت على الجوانب الفلسفية والاجتماعية والتنظيمية لهذا النوع من التعليم، ودرست مبرراته ومشكلات تمويله وإدارته ؛ ورغم أهمية هذه القضايا، إلا أن تلك الدراسات لم تعالج العديد من العوامل الأخرى، خصوصا ما يتعلق بعملية تصميم وتطوير مواد ومقررات التعليم عن بعد. وهذا ينطبق على كثير من الدراسات التي قدمت في ندوات إقليمية وعربية ودولية مثل ندوة البحرين ١٩٨٦م[١٧] ، وندوة القاهرة ١٩٩٦م[١٨]، وندوة تونس ١٩٩٨م [٦] .

أكدت التوصية رقم (٢١) في التقرير الختامي للندوة الدولية للتعليم عن بعد التي عقدت في تونس عام ١٩٩٨م على " تشجيع البحوث والدراسات العلمية في التعليم عن

بعد ومحاولة حل المشكلات التي تعترضه " [١٧ ، ص١٨] ؛ ولذا فالدراسة الحالية يمكن أن تسهم في تسليط الضوء على جوانب مهمة طالما أغفلتها الدراسات السابقة.

أشارت كثير من الدراسات- كما بينا سابقا - إلى أن أكثر الأبحاث في المجال ركزت على الجوانب التقنية ، وإن الأبحاث المستقبلية في التعليم عن بعد ينبغي أن توجّه لدراسة العامل الحاسم في تحصيل الطالب وهو التعليم نفسه [١٩ ، ص٢٢].

مسلمات الدراسة

أن التعليم عن بعد يمكن أن ينجح كأسلوب للتعليم في مراحل التعليم المختلفة ، وأن نجاح التعليم الجامعي المفتوح في تخريج آلاف الطلاب وبكلفة اقتصادية أقل ، يوفر أرضية صلبة للتعليم عن بعد [٦ ، ص١٠] .

إن التعليم عن بعد يمكن أن يكون مساويا لفاعلية التعليم التقليدي وأكثر كفاءة منه خصوصا في ضوء معايير الفاعلية – التكلفة [٢٠ ، ص٥٢].

حدود الدراسة

تناولت هذه الدراسة متغيرات محددة ترتبط بعملية التصميم التعليمي لمواد التعليم عن بعد واختيار التقنيات والتفاعل وتكلفة هذه العملية وإدارتها. ولذا ، فالدراسة لم تتطرق إلى المتغيرات الأخرى المرتبطة بتمويل مشاريع التعليم عن بعد والأنظمة والتخصصات الدراسية والتسهيلات الفنية وغيرها.

مصطلحات الدراسة

التعليم عن بعد : يقصد بالتعليم عن بعد في هذه الدراسة " العملية التعليمية التي ينفذ الجزء الأعظم من التعليم بها بوساطة شخص بعيد مكانيا و (أو) زمانيا عن المتعلم"[١٩ ، ص١] .

التصميم التعليمي : " إجراء منظم لتطوير مواد أو برامج تعليمية يتضمن خطوات التحليل والتصميم والتطوير والتنفيذ والتقويم " [٢١ ، ص١٩٤] .

تقنية التعليم : " النظرية والتطبيق في تصميم العمليات والمصادر وتطويرها واستخدامها وإدارتها وتقويمها من أجل التعلم " [٢١ ، ص٢٩] .

منهج الدراسة

استخدم الباحث أسلوب الاستقصاء والتحليل deliberative /inquiry approach لما جاء في الدراسات السابقة حول المتغيرات المهمة في نجاح برامج التعليم عن بعد، حيث قام الباحث بتحليلها ومزج نتائجها في محاولة لتحديد تلك المتغيرات واقتراح بعض التوصيات.

تنظيم الدراسة

تناول الباحث في الجزء الأول من الدراسة مشكلتها وإجراءاتها، ثم مراجعة الدراسات السابقة وتحليلها، أعقب ذلك الإجابة عن أسئلة الدراسة، حيث تناول السؤال الأول منها العملية الكاملة لتصميم مواد التعليم عن بعد التي نوقشت من خلال نموذج مقترح لهذه العملية ؛ بينما تناول السؤال الثاني المتغيرات المهمة في اختيار تقنيات التعليم عن بعد، وعالج السؤال الثالث أساليب دعم التفاعل في هذا النوع من التعليم. أما السؤال الرابع، فقد ناقش المتغيرات المرتبطة بتكلفة عملية التصميم التعليمي، وأخيرا تناول السؤال الخامس المتغيرات الفعّالة في إدارة هذه العملية. أما الجزء الأخير من الدراسة، فقد اشتمل على الخلاصة والتوصيات.

الدراسات السابقة

أكدت العديد من الدراسات على أهمية عملية التصميم التعليمي لمناهج وبرامج التعليم عن بعد وبنائها بناءً محكما ؛ ففي الدراسة المسحية التي قامت بها مارتن وبرامبل Martin and Bramble " للمتغيرات المهمة في نجاح التعليم عن بعد " بناءً على مراجعة شاملة لأدبيات المجال خلال الأعوام ١٩٨٥-١٩٩٠م، صنفت هذه المتغيرات في ثلاث فئات هي : (أ) المتغيرات التعليمية : وأبرزها تطبيق أسلوب النظم في تصميم مواد التعليم عن بعد وتوفير التفاعل الهادف وتوفير فرص التطبيق وحفز الدافع لدى المتعلمين. (ب) المتغيرات الإدارية والتنظيمية : ومن أهمها توفير تغذية راجعة سريعة وفورية ووضع الخطط اللازمة

لمواجهة احتمالات تعطل الآلات وتوفير وقت كاف للتعلم والاستجابة وإتاحة التفاعل الجيد بين المعلمين ومنسقي المواقع. (ج)المتغيرات المتعلقة بالعاملين: وفي مقدمتهم خبراء المواد ومصممي التعليم ومنسقي المواقع والمدرسين والمهارات التي يحتاجونها لدمج مبادئ التعلم والتصميم التعليمي في مواد التعليم عن بعد [٩، ص ص٨٦-٩١].

وفي دراسة ملحم Milheim حول " الاعتبارات المطلوب مراعاتها عند تنفيذ برامج التعليم عن بعد،" حدد الباحث العوامل الآتية : (أ) تصميم مواد التعليم عن بعد مع التركيز على تحليل خصائص الجمهور المستهدف وتحديد الأهداف الإجرائية وتسلسل مواد المقرر وتطوير استراتيجيات التدريس والتقويم؛ (ب) اختيار نظم التوصيل بناءً على توافر المصادر ونوع التفاعل بين المتعلمين والمواد التعليمية وخصائص المتعلمين؛ (ج) المتغيرات الاقتصادية وأهمها تكلفة تصميم التعليم والمواد والأجهزة المستخدمة في الإنتاج [١٥، ص ص٥١-٥٣].

كما أجرى واجنر Wagner دراسة حول " المتغيرات المؤثرة في نجاح برامج التعليم عن بعد" وحددها فيما يأتي: (أ) تقدير الحاجات بغرض تحديد المشكلة المطلوب حلها؛ (ب) تحليل خصائص المتعلمين المرتبطة بمستوى سلوكهم المدخلي ومهاراتهم التقنية؛ (ج) التصميم التعليمي الذي حدده في ثلاث مراحل هي التحليل (تحليل المهام والأهداف الأدائية والمحتوى والمتعلمين)والتصميم (تصميم المناهج واختيار التقنيات) والتقويم (تقويم أداء الطلاب والنظام) [١٦، ص ص٢٨-٣٢].

كذلك أجرى ملك أيزاك وجناواردينا McIsaac and Gunawardena تحليلا للأبحاث في الفترة من ١٩٨٨م-١٩٩٣م، وبينت دراستهما أهمية العوامل التالية في تخطيط برامج التعليم عن بعد: التفاعل بأنماطه المختلفة وخصائص المتعلمين مثل أسلوب التعلم واستقلالية المتعلم والتغذية الراجعة والتصميم التعليمي الفعّال واختيار تقنيات التعليم عن بعد بناءً على معايير الإتاحية والتفاعل وتحكم المتعلم وتفاعل المتعلم -الآلة والحضور الاجتماعي للوسيلة وخصائصها الرمزية[١، ص ٤٠٤].

ويذكر رومسيوفسكي Romiszowski أن مواد التعليم عن بعد في الولايات المتحدة تنتج بأسلوب النظم من خلال عمليات التصميم والتطوير والتنقيح والتحسين والتحكم

والتقويم ؛ كما أشار إلى القرار الصعب الذي تبنته الجامعة البريطانية المفتوحة بالنسبة لتوظيف أسلوب الفريق في تصميم المقررات ؛ وتنبع تلك الصعوبة من ضرورة اتفاق أعضاء الفريق حول محتوى المقرر وكيفية تدريسه، لدرجة أنه في السنوات الأولى من عمر الجامعة استقال ٢٠٪ من أعضاء هيئة التدريس لعدم تمكنهم من تبني أسلوب الفريق، وكانت الجامعة على وشك إلغاء هذا الأسلوب، ولكن معهد تقنية التربية في الجامعة ربح الرهان واستمر أسلوب الفريق وتطور ليصبح الأسلوب الأكثر فاعلية في إنتاج مواد تعليمية عالية الجودة [٢٢].

وفي دراستها حول " تعلم الطلاب بوساطة مؤتمرات الحاسوب اللاتزامنية، " أكدت بنكاس Pincas على أن الطريقة التي يصمم بها المقرر تؤدي إلى فرق كبير في نوع المشاركة وحجمها من قبل المتعلم عن بعد [٢٣، ص ١١٥].

كذلك ذكر شرام Schrum في دراسته حول " التعليم المباشر عن بعد " online-instruction بأنه يتطلب توظيف مبادئ تصميم التعليم واستراتيجيات فعّالة لحفز مشاركة المتعلم، وإعداد مسبق لمتطلبات المقرر وأنشطته وتوافر مهارات استخدام التقنية من قبل المتعلمين [١١ ، ص١٦١].

كما أكد أوليفر وريفز Oliver and Reeves في دراستهما "أبعاد التعلم التفاعلي الفعّال في التعليم عن بعد، " أهمية التعلم التعاوني والتعلم من خلال مواقف لتمكين المتعلمين من توظيف المعرفة في سياقات جديدة، إضافة إلى أهمية الحافز وتحكم المتعلم والتغذية الراجعة لدعم التفاعل في التعليم عن بعد [٢٤ ، ص ص٤٥- ٥٦].

ويشير تايلور Taylor في دراسته : " تقنيات التعليم عن بعد : الجيل الرابع" إلى أن العامل الرئيس لتحسين نوعية التعليم والتعلم هو التصميم التعليمي الذي استقطب اهتماما متزايدا بسبب التقدم في علم التعليم والإدراك والذكاء الاصطناعي وأن هذه العملية توظف عمليات تحليل المهام الإدراكية وخرائط المفهوم وهندسة المعرفة [٢٥ ، ص٥].

وناقش سريسان Srisaan في دراسته حول " التعليم عن بعد من خلال الوسائط المتعددة" على أهمية التصميم التعليمي المنظم للوسائط المتعددة بما في ذلك تقدير الحاجات

وتحليل خصائص الطلاب وتحديد الأهداف السلوكية وتحليل المهام وتحديد الاستراتيجيات التعليمية وإنتاج المواد وتحسينها بوساطة التقويم التكويني [٢٦ ، ص ص٣٢-٤٠].

كذلك أجرى أحمد Ahmad دراسة حول" معايير اختيار الوسائل غير المطبوعة للتعليم عن بعد " ؛ أكد فيها على مدى ملاءمة الوسيلة لأهداف هذا النوع من التعليم ومدى توفيرها للتغذية الراجعة ومساهمتها في دعم المشاركة والتفاعل من قبل المتعلمين [٢٧ ، ص ص٣٢-٤٠].

كما ناقش شرام ولوتكهانز Schrum and Luetkehans عوامل اختيار تقنيات التعليم عن بعد مؤكدين على درجة المرونة التي توفرها التقنية ومدى سهولة دمجها في النظام التعليمي ومدى دعمها لاستقلالية المتعلم ونوع المساندة التقنية المطلوبة لاستخدامها [٣ ، ص٢٢]. تضيف لامب وسميث Lamb and Smith لهذه العوامل ، مهارات استخدام التقنيات بوساطة المدرسين والطلاب كأساس لاختيارها وتبنيها [٢٨ ، ص١٨٨].

وأكدت كثير من الدراسات في المجال على أهمية توفير الإدارة الناجحة لمشروع التعليم عن بعد. فقد ذكرت سيلز وريتشي Seels and Richiy أن التعليم عن بعد يعتمد على الإدارة الناجحة لوجود مواقع عديدة ، وأن مفهوم الإدارة في تقنية التعليم يمثل جزءا رئيسا لا يمكن لمشاريع التصميم التعليمي أن تعمل بدونه [٢٠ ، ص٩١].

كذلك أكد رامبل Rumble أن نجاح مشاريع التعليم عن بعد ، يعتمد على التخطيط والتنظيم والقيادة والتحكم [٢٩ ، ص٨٢]. أما سالزبري Salisbary فقد أكد على علم الجودة quality science وأهميته لنجاح المشروع التربوي أسوة بالنجاح الذي حققه في قطاع الصناعة والأعمال [٣٠ ، ص٩٤.]كذلك ناقش منصور إدارة الجودة مؤكدا أهميتها لضمان جودة مواد التعليم عن بعد [٣١ ، ص ص١٧ ، ١٨].

و أشار التقرير الختامي للندوة الدولية للتعليم عن بعد إلى أهمية تحقيق الجودة في مواد التعليم عن بعد والتأكيد على دور التصميم التعليمي في إنتاج وسائط التعليم الذاتي [٦ ، ص١٤]. كما ناقش نشوان دور تقنية التعليم كأسلوب نظم في تصميم مواد التعليم عن بعد [٣٢ ، ص٧٥] ، وأوصى الفرجاني بضرورة توفير قدرة عربية استشارية لتصميم

مواد التعليم عن بعد وإنتاجها باللغة العربية وتأسيس بنك clearing house للمواد التعليمية على مستوى العالم العربي [١٢ ، ص١٥].

وفي دراسته حول " مبادئ وإجراءات جودة النوعية " عرض الكيلاني إجراءات تصميم مقررات جامعة القدس المفتوحة ومراحل إنتاجها مؤكدا على تحديد مواصفات تلك المقررات وأهدافها ومحتواها وإعداد النصوص الفنية للوسائط وضبط جودتها [٣٣، ص ص١-٢٩].

كما أكد ملتقى التعليم والتكوين عن بعد على أهمية المواد التعليمية عالية الكفاية وأوصى بوضع معايير الجودة لهذه المواد وتجريبها قبل تعميم استخدامها، ووضع نظام كفء للتقويم التكويني والتغذية الراجعة وإنشاء مركز للتقنيات التربوية لإنتاج مواد التعليم عن بعد [٣٤، ص١٥٩].

متغيرات التصميم التعليمي المؤثرة في نجاح برامج التعليم عن بعد :

الإجابة عن أسئلة الدراسة

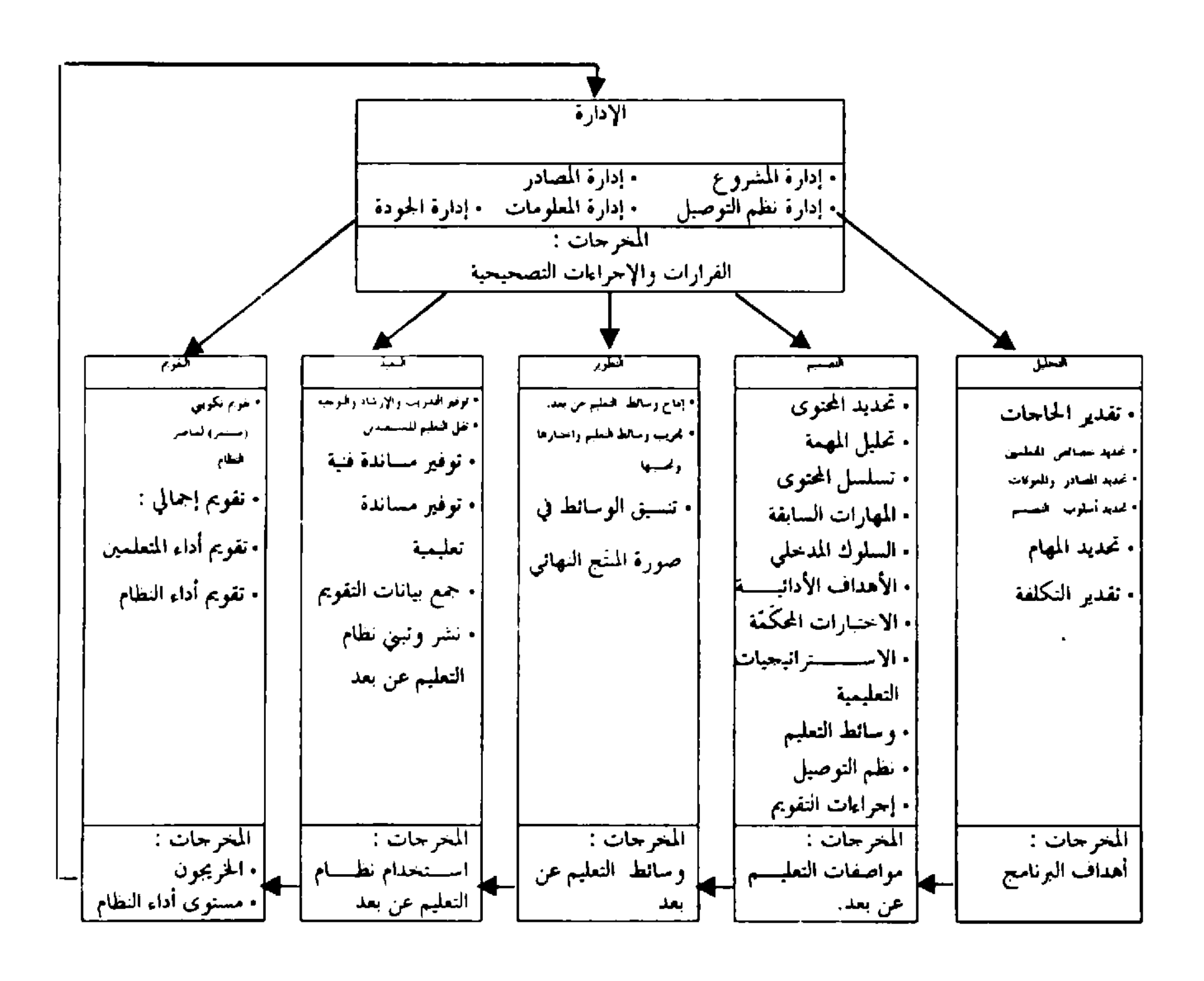
يتضح من استقراء أدبيات المجال وتحليلها وجود متغيرات عديدة تلعب دورا جوهريا في نجاح برامج التعليم عن بعد. وتحديدا أكدت العديد من الدراسات- كما أشرنا سابقا- على ضرورة وضع المتغيرات المرتبطة بعملية التصميم التعليمي لبرامج التعليم عن بعد في الاعتبار منذ بداية التخطيط لمشاريع التعليم عن بعد إذا أريد لها أن تحقق أهدافها. نناقش في الجزء التالي من الدراسة هذه المتغيرات من خلال الإجابة عن أسئلتها.

السؤال الأول: ما متغيرات التصميم التعليمي المؤثرة في نجاح برامج التعليم عن بعد ؟

يعد التصميم التعليمي instructional design أو تصميم النظم التعليمية instructional systems design جوهر تقنية التعليم [٣٥، ص١٤٠] وأكثر مجالاتها نموا في قاعدته المعرفية النظرية والتطبيقية [٢١ ، ص٦٥]. إن أدوات تقنية التعليم يمكن أن تلعب دورا فاعلا في برامج التعليم عن بعد. يقول سالزبري Salisbury : "توظف تقنية التعليم

إجراءات مبنية على الطريقة العلمية في تطوير البرامج والمنتجات التعليمية وتقويمها وتحسينها بحيث تصبح في النهاية فعّالة. ولتحقيق ذلك توظف تقنية التعليم أدوات في مقدمتها نماذج التصميم التعليمي والأهداف الإجرائية الدقيقة وتحليل المهمة ونماذج اختيار التقنيات واختبار التعليم وتنقيحه [٣٠، ص٢١٥]. إن مفهوم التصميم التعليمي يرتكز على مدخل العلوم السلوكية لتقنية التعليم، حيث ينصب الاهتمام على مفهوم العملية process المنظمة لتصميم التعليم وتوظيف مبادئ التصميم التعليمي المشتقة من النظريات ذات العلاقة. أما المفهوم المادي لتقنية التعليم (مدخل الأجهزة أو المنتجات products، فإنه يمثل أحد مكونات تقنية التعليم، والثقة في المنتج (وسائط متعددة للتعليم عن بعد مثلا) يعتمد على العملية التي وظّفت للحصول عليه، وهذا يشير إلى دور تقنية التعليم في تحقيق صلاحية التعليم من خلال تطبيق مفهوم التقويم التكويني، الذي يمثل إحدى عمليات التصميم التعليمي، حيث يجري تجريب المنتجات (نظم التعليم أو التدريب) مع عينة من المستفيدين ثم اختبارها فتنقيحها ثم تجريبها مرة أخرى... إلخ حتى يصل المنتج إلى تحقيق الأهداف بالمستوى المقبول من الفاعلية والكفاءة. ويرتبط ذلك بدور تقنية التعليم في جعل عملية التعليم اقتصادية من خلال زيادة نسبة التعلم إلى تكلفته، فالهدف الرئيس لتقنية التعليم هو تحقيق أهداف قابلة للقياس بمستوى فعّال من حيث التكلفة في الوقت والجهد والمصادر cost-effective. إن الاستثمار الواسع في برامج تعليمية تتصف بالجودة يمكن تقليل كلفته من خلال الاستخدام الجماهيري لهذه البرامج [٣٦، ص ص١١، ١٢]. إن هذه الإشارة السريعة لعلاقة تقنية التعليم بتصميم برامج التعليم عن بعد ضرورية بسبب التركيز في هذه البرامج على الأبعاد التقنية وتوجيه اهتمام محدود لعملية تصميم التعليم. يشير أيلي وآخرون Ely et al إلى أن من بين جميع الاتجاهات التي رصدوها، ربما لا يوجد أي اتجاه آخر يتضمن نظرية تقنية التعليم وتطبيقاتها كما يتضمنه التعليم عن بعد، مذكّرين في الوقت نفسه بخطورة انتشار مفهوم تقنية التعليم من مدخل الأجهزة، ومؤكدين على أن التطبيق الخلاّق للتقنية هو الذي يمكن أن يقدم طرقا جديدة في التعليم وليس التقنية ذاتها [٣٧، ص٤٤].

للإجابة عن السؤال الأول حول متغيرات التصميم التعليمي المؤثرة في نجاح برامج التعليم عن بعد ، حدد الباحث العديد من المتغيرات .ونظرا لأن عملية التصميم التعليمي تتسم بالكثير من التعقيد ، تُستخدم النماذج لتيسير فهم مكونات هذه العملية والعلاقات التي تحكمها.لذا ، يقدم الباحث نموذجا مقترحا يوضح الخطوات الإجرائية لتصميم التعليم عن بُعد (شكل رقم ١) ، كما يوضح في الوقت نفسه متغيرات التصميم التعليمي المؤثرة في نجاح برامج التعليم عن بُعد.



شكل رقم ١ . متغيرات التصميم التعليمي المؤثرة في نجاح برامج التعليم عن بُعد

يوضح النموذج عملية تصميم التعليم عن بعد في خمس مراحل هي : التحليل والتصميم والتطوير والتنفيذ والتقويم. ويتم التنسيق بين هذه المراحل والإشراف عليها وضمان جودتها بوساطة الإدارة، حيث يوفر التقويم المستمر أساسا لاتخاذ القرارات التصحيحية. إن أهم ما يميز التصميم التعليمي المنظم هو أن القرارات فيه تعتمد على المبادئ المشتقة من النظريات ذات العلاقة، وأن مخرجات مرحلة (أو خطوة) معينة تعد مدخلات للقرارات في مرحلة أخرى؛ وهذا لا يعنى انتهاج الأسلوب الخطي linearity وإنما يمكن دائما - كما يحدث في الواقع الفعلي - الرجوع إلى خطوات سابقة [١٤، ص١٠٥]، أي التأكيد على الطبيعة التكرارية iterative لهذه العملية برغم أن النماذج قد لا توضح ذلك مباشرة [٣٨، ص٤٢]. وهذا يشير إلى أن التصميم التعليمي عملية منظمة systematic وشاملة systemic حيث تؤخذ جميع المتغيرات في موقف معين في الاعتبار بطريقة خلاّقة ومتزامنة [٢١، ص٢٠٠]. إن الغرض من استخدام النماذج هو عرض خطوات حل مشكلة معينة أو عرض متغيرات معينة والعلاقات بينها، وهي غالبا ما تستخدم أشكالا بصرية لتوضيح طبيعة عملية التصميم التعليمي وإجراءات هذه العملية [٣٨، ص٤٠].

فيما يأتي وصف موجز لمكونات النموذج[١] يعقبه مناقشة أكثر تفصيلا لبعض المتغيرات نظرا لأهميتها في برامج التعليم عن بعد.

أولا : التحليل

في هذه المرحلة تنجز المهام التالية:

١ - تقدير الحاجات: تبدأ عملية التصميم التعليمي بتقدير الحاجات needs assessment أو تنطلق من نتائج دراسة لتقدير الحاجات، وفي كلا الحالتين سيكون المصمم (أو فريق التصميم) مطمئنا بأن التعليم سيلبي حاجات ملموسة.الحاجة هي فجوة بين ما هو كائن (الوضع أو الأداء الراهن) وما ينبغي أن يكون (الوضع أو الأداء المرغوب). وفي حالة التعليم عن بعد، تعد الحاجة (أو المشكلة) هي مشاركة المتعلمين في الدراسة عن بعد، وفي

---

١ المجال لا يتسع لمناقشة هذه المكونات بالتفصيل .

هذه الحالة يعتبر التعليم عن بعد حلا يتضمن توظيف تقنيات معينة لمقابلة حاجات محددة لدى المتعلمين عن بعد .إن مخرجات تحليل الحاجات هي أهداف تمثل حاجات المتعلمين مرتبة على هيئة أولويات، وعلى أساسها تحدد الخطوط العريضة لمناهج ومقررات التعليم عن بعد [١٤ ، ص٩٠].

٢- تحديد المعوقات التي تواجه تنفيذ برنامج التعليم عن بعد والمصادر التي تيسر عملية التنفيذ (المصادر البشرية والمادية لتصميم مواد التعليم عن بعد وتطويرها) .

٣- تحليل خصائص الجمهور المستهدف مثل العمر والمستوى التعليمي وأساليب التعلم والخبرات السابقة ومستوى السلوك المدخلي والاستقلالية مقابل الاعتمادية في التعلم ومهارات استخدام التقنيات.

٤- تحديد أسلوب تصميم مقررات التعليم عن بعد : إن السمة الغالبة على برامج التعليم عن بعد، توظيف مزيج من الوسائط المتعددة في نقل التعليم إلى المتعلمين، وحيث تتطلب هذه العملية الكثير من الوقت والجهد والمهارات المتنوعة مما يستحيل إنجازه بوساطة فرد واحد، لذا تلجأ المؤسسات المعنية إلى تطبيق نوع من أساليب الفريق. ولعل أكثر الأمثلة وضوحا أسلوب فريق المقرر course team الذي طورته الجامعة البريطانية المفتوحة، حيث يقوم معهد التقنية التربوية في الجامعة بالإشراف على عملية تطوير المقررات بتكليف فريق لمقرر واحد أو أكثر.ويتألف أعضاء الفريق من مصممي التعليم وخبراء الموضوعات الدراسية ومنتجي الوسائل.إن كل عضو في الفريق يقرأ ويعلق على ما كتبه زملاؤه إلى أن يتوافر الانسجام بينهم. هذه الطريقة تعد مكلفة ويمكن تبريرها فقط إذا كان المقرر سيستخدم من قبل عدد كبير من الطلاب [٢٩ ، ص٨٤].

إن أسلوب فريق المقرر ليس هو الخيار الوحيد. يحدد رامبل rumble الأساليب التالية [٢٩ ، ص ص٨٤-٨٦]:

أ) أساليب الفريق متعدد التخصصات :

- أسلوب الفريق متعدد التخصصات : يتكون أعضاء الفريق من خبراء الموضوع الدراسي ومتخصصي تقنية التعليم، ومنتجي الوسائل الذين يعملون معا في تطوير مقرر معين.

- أسلوب النموذج التحويلي transformation model : في هذا الأسلوب يعمل فرد واحد the transformer في تنسيق مواد جهِّزت بوساطة آخرين بغرض بناء مواد للتعليم عن بعد. وهنا يقرر فريق من خبراء الموضوع مدعم بمتخصص في تقنية التعليم، محتوى المقرر وينتجون خطوطه العريضة ومسودة النص، ثم يمرر هذا المنتج لفريق ثان يحوّل مسودة النص إلى مقرر متعدد الوسائط.

- نموذج الخبير التربوي من فردين: وفيه يعمل خبير في التعليم عن بعد مع أكاديمي، لتحديد صيغة توصيل المقرر للمتعلمين، بعد ذلك يعمل الأكاديمي في إنتاج المقرر.

ب) أساليب خط التجميع متعدد التخصصات :

- الأسلوب المتخصص: في هذا الأسلوب تقسم المهام بين المتخصصين كل حسب تخصصه. في المرحلة الأولى يحدد التربويون المناهج ، وفي مرحلة تالية ينتج كتّاب النصوص الفنية المادة العلمية، وأخيرا يقوم فنيو الوسائل بإنتاج الصيغة النهائية للمقرر.

- أسلوب السلسلة : طوِّر هذا الأسلوب للحد من سلبيات الطريقة السابقة التي يعمل فيها المتخصصون كل بمفرده مما يصعِّب دمج عناصر المنتَج على هيئة مشروع متكامل؛ أما في أسلوب السلسلة، فإن كل اختصاصي يشارك في المرحلة السابقة لعمله واللاحقة لها.

- نموذج الفرد الواحد :وهنا يعمل أكاديمي بمفرده في تصميم وإنتاج المقرر، وغالبا يقوم الأكاديمي بتكييف مقرر تقليدي لكي يصبح مناسبا للتعليم عن بعد.

٥- توزيع المهام والمسؤوليات والجداول الزمنية لإنجازها.

٦- تقدير التكلفة لعملية تصميم التعليم بما في ذلك تكاليف المصادر البشرية وتكاليف تصميم وسائط التعليم عن بعد وإنتاجها وتوصيلها للمتعلمين.

إن مخرجات مرحلة التحليل هي قائمة بالأهداف العامة لبرنامج التعليم عن بعد والخطوط العريضة لمناهجه ووصف لخصائص الجمهور المستهدف والمصادر والمعوقات وتوزيع المهام.

ثانيا : التصميم

في هذه المرحلة يجيب فريق التصميم عن السؤالين التاليين :

السؤال الأول : ما الذي ينبغي تعلمه ؟ هنا تبدأ عملية التحليل التعليمي التي تمثل جسرا بين مرحلة التحليل ومرحلة التصميم، وفيها تترجم الأهداف العامة (حاجات المتعلمين) إلى مناهج للتعليم عن بعد، هذه العملية إذا هي تطوير للمنهج : ماذا نعلم ؟

السؤال الثاني : كيف سيتعلم الطلاب ؟ هنا تبدأ عملية التصميم الفعلية حيث توضع مواصفات نظام التعليم عن بعد. المتغيرات التالية تلعب دورا رئيسا في شكل المنتج النهائي :

١- تحليل المهمة task analysis : يمثل أسلوب تحليل المهمة أو خرائط المفهوم concept mapping وما ينتج عنها من تحديد المهارات (أو المفاهيم) الرئيسة والفرعية متغيرا مهما في عملية التصميم التعليمي لأن هذه العملية تقوم على" تحليل منظم لمحتوى الخبرات التعليمية (القاعدة المعرفية لمجال معين) والمهارات المرتبطة به وذلك بغرض تصميم التسلسل المناسب لخبرات تعلم مبنية بناءً محكما مما يترتب عليه تحسين كبير لفاعلية عملية التعلم والتعليم" [٢٥ ، ص٥].

٢- تحديد المهارات السابقة prerequiste skills التي ينبغي أن يكون المتعلم قد تمكّن منها لكي يكون قادرا على إنجاز مهمة معينة. إن مخرجات تحليل المهمة مدخلات لهذه الخطوة فعن طريقها يمكن تحديد المهارات السابقة.

٣- تحديد مستوى السلوك المدخلي للمتعلمينentry behavior : بناءً على نتائج تحليل المهمة يمكن تصميم اختبارات قبلية تقيس مستوى السلوك المدخلي للمتعلمين.

٤- تحديد التسلسل المناسب لخبرات التعلم :إن ناتج عملية تحليل المهمة هو المدخل للقرار المتعلق بتنظيم المقررات في سلسلة هرمية ووضع الوحدات والموضوعات الدراسية لمقرر معين في التسلسل المناسب.

٥- تحديد الأهداف الأدائية (السلوكية): بناءً على الأهداف العامة لمقررات التعليم عن بعد ونتائج تحليل المهمة، تحدد الأهداف الأدائية النهائية terminal objectives والأهداف التمكينية enabling objectives (الفرعية) على هيئة أنماط سلوكية قابلة للملاحظة والقياس.

٦- بناء اختبارات تقيس تحصيل الأهداف السلوكية، وعادة ما تكون اختبارات محكيّة المرجع، كما يمكن استخدام المشاريع ودراسة الحالة.

٧- تحديد الاستراتيجيات التعليمية بناءً على طبيعة المحتوى وخصائص المتعلمين والأهداف والمصادر والمعوقات. هذه الاستراتيجيات تعد جسرا لنقل المتعلمين من مستوى السلوك المدخلي إلى الأهداف المطلوب تحقيقها [٣٦، ص٢٢]. وتوجد أنواع عديدة من هذه الاستراتيجيات وطرق التدريس مثل النمذجة والاستكشاف الموجّه والمشاريع المستقلة وحل المشكلات والواقع الافتراضي... إلخ. ومن الضروري أن توفر الاستراتيجيات التعليمية فرصا للتطبيق والتمرين والتغذية الراجعة بغرض التأكد من أن المتعلمين يحققون مخرجات التعلم ولديهم اتجاهات إيجابية نحو التعلم. كذلك من المفيد توظيف المنظمات التمهيدية advance organizers لتوجيه الطلاب إلى مهام التعلم المطلوبة. ويكتسب التفاعل أهمية خاصة في برامج التعليم عن بعد؛ لذا ينبغي أن يأخذ هذا المتغير انتباها خاصا عند تصميم مواد التعليم عن بعد واختيار وسائطه وتقنياته، خصوصا في ضوء التطور الكبير في التقنيات التعليمية التفاعلية [٩، ص ص٨٦، ٨٧].

٨- اختيار وسائط التعليم عن بعد: بناءً على المعلومات المتوافرة من الخطوات السابقة، تتخذ القرارات الخاصة بوسيلة التعليم الرئيسة core medium (مواد مطبوعة، برامج تلفازية، برامج حاسوب... إلخ) والوسائل الأخرى التي ستستخدم معها وعلاقة ذلك بنظم التوصيل.

٩- اختيار نظم التوصيل delivery systems : هذه الخطوة متزامنة مع الخطوة السابقة (اختيار الوسائط) نظرا لارتباطهما معا ارتباطا وثيقا. ومن الجدير بالذكر هنا التمييز بين الوسيلة (أو الوسيط) والتقنية، فالوسيلة هي شكل أو صيغة الاتصال لتمثيل المعرفة بطريقة معينة، ولكل وسيلة طريقتها الفريدة في عرض المعرفة وتنظيمها بصيغة معينة. ففي التعليم عن بعد، تعد النصوص والصوت والتلفاز والحاسوب أكثر أربع وسائل أهمية، وكل وسيلة منها يمكن نقلها بأكثر من نوع واحد من التقنية، فوسيلة الصوت، مثلا، يمكن نقلها بوساطة المذياع والهاتف والأشرطة الصوتية، بينما يمكن نقل وسيلة التلفاز بوساطة

البث التلفازي أو أشرطة الفيديو أو أسطوانات الفيديو أو الأقمار الصناعية أو الميكروويف أو الألياف البصرية [١ ، ص ٤٢٦].

١٠- تحديد إجراءات التقويم : في هذه الخطوة تحدد أساليب التقويم التكويني وأدواته المتعلقة بتجريب وسائط التعليم عن بعد واختبارها وتحسينها ، وكذلك التقويم المستمر لكامل عملية التصميم التعليمي ، إضافة إلى أساليب وأدوات التقويم الإجمالي. إن مخرجات مرحلة التصميم عبارة عن مخطط blueprint بمواصفات عملية التعليم [٣٩ ، ص٧].

ثالثا : التطوير

تشمل مرحلة التطوير العمليات التالية :

١- الإنتاج : تبدأ عملية الإنتاج الفعلية من خلال تحويل مواصفات التصميم إلى وسائط للتعليم عن بعد ، حيث تحول مسودة نصوص المقررات إلى كتب أو مواد مطبوعة ، وتوضع النصوص الفنيةscripts للرسوم والشروحات وبرامج الفيديو والتلفاز ، وتنتج نظم التعليم المعتمدة على الحاسوب والواجبات والأنشطة والاختبارات.

٢- التجريب والاختبار : في هذه الخطوة تجرب نسخة مصغرة من مواد التعليم prototype pilot test ميدانيا مع عينة من المستفيدين ، وتختبر من خلال عملية التقويم التكويني ، وتستخدم التغذية الراجعة في تنقيح المنتج وتحسينه حتى يتم التأكد من صلاحيته في تحقيق الأهداف في ضوء معايير الفاعلية والكفاءة.

٣- تنسيق المواد في صورة المنتج النهائي : بعد إجراء التحسينات المطلوبة ، تنسق مكونات المنتج في صورة وسائط للتعليم عن بعد ، وتنتج منها النسخ المطلوبة.

إن مخرجات مرحلة التطوير عبارة عن نظم تعليمية جاهزة للاستخدام.

رابعا : التنفيذ

في هذه المرحلة تنقل نظم التعليم (مخرجات مرحلة التطوير) إلى المتعلمين عن بعد بوساطة تقنيات أو نظم التوصيل ، مع وضع المتغيرات التالية في الاعتبار :

١- توفير التدريب والإرشاد حول كيفية استخدام وسائط التعليم بوساطة الطلاب والمدرسين ومنسقي مراكز الدراسة المحلية [٤٠ ، ص٦٥].

٢- نقل المواد التعليمية إلى المستفيدين بوساطة التقنيات التي تم تبنيها في مرحلة التصميم، والتي يمكن أن تشمل المواد المطبوعة والبث التلفازي والأشرطة الصوتية وشبكة الحاسوب العالمية والمحلية وغيرها.

٣- توفير المساندة الفنية والصيانة لمواجهة أي أعطال محتملة في نظم التوصيل.

٤- توفير المساندة التعليمية للمتعلمين في مراكز الدراسة المحلية.

٥- جمع معلومات التقويم حول أداء المتعلمين وأداء النظام.

٦- تبني استراتيجيات مناسبة لنشر وتبني نظام التعليم عن بعد لحشد التأييد والدعم والحصول على قبول أعضاء هيئة التدريس.

مخرجات مرحلة التنفيذ، إذا، هي الاستخدام الفعلي لنظام التعليم عن بعد.

خامسا : التقويم

رغم أن التقويم يأتي في آخر مرحلة في نماذج تصميم التعليم، إلا أنه فعليا يبدأ مع أول جهد منظم في عملية التصميم التعليمي، فالتغذية الراجعة بين مراحل وخطوات هذه العملية تستخدم لإجراء التعديل والتحسين المستمرين في قرارات التصميم التعليمي. ويمكن تحديد نوعين من التقويم هما التقويم التكويني، الذي يهدف لتقويم فاعلية وكفاءة نظام التعليم عن بعد أثناء استخدامه لتوفير معلومات من أجل تصحيح أداء النظام، والتقويم الإجمالي لتقويم فاعلية وكفاءة نظام التعليم عن بُعد بعد مرحلة التنفيذ [٤٠، ص٧٠].

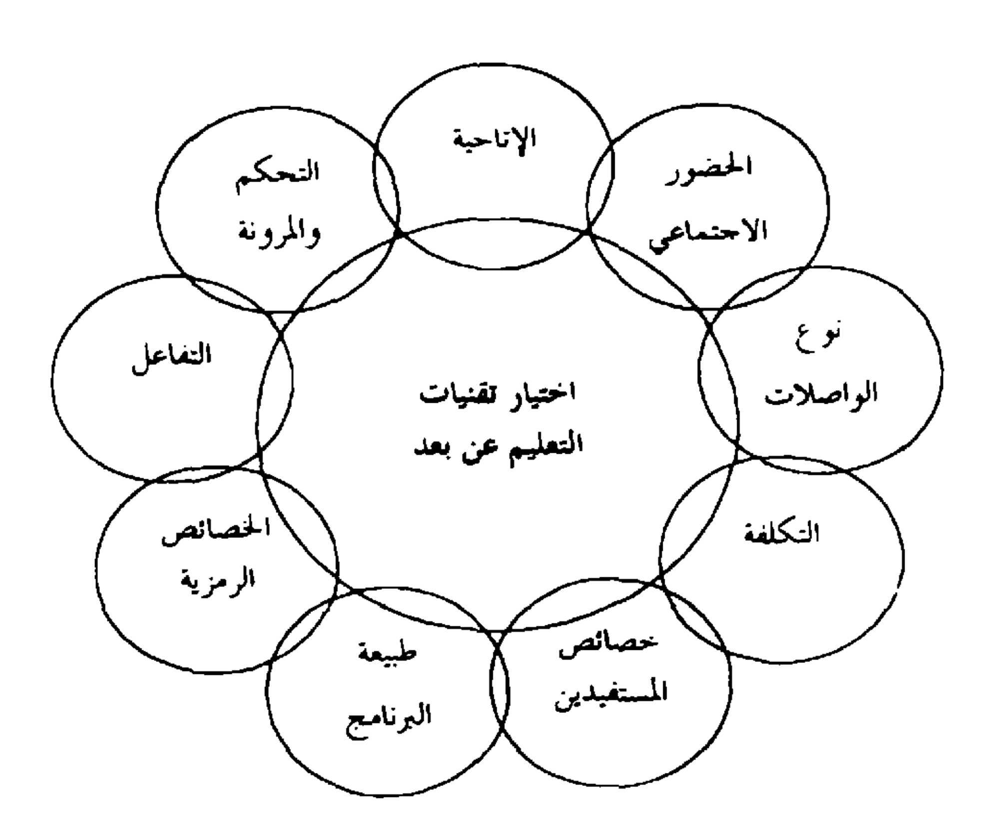
يتطلب برنامج التعليم عن بعد، إذا، وضع خطة للتقويم تأخذ المتغيرات التالية في الاعتبار [٣، ص٦٨ ؛ ١٦، ص٣١] :

- تقويم أداء المتعلمين من خلال قياس مدى تحصيل أهداف التعلم.
- تقويم أداء المدرسين من خلال قياس فاعلية أساليب التدريس المختلفة.
- تقويم أداء النظام من خلال قياس فاعليته وكفاءته في مقابلة حاجات المتعلمين.
- قياس اتجاهات المدرسين والطلاب نحو نظام التعليم عن بعد والتقنيات المستخدمة.
- قياس مدى فاعلية تقنيات التعليم عن بعد المستخدمة لمهام التعلم والتعليم.
- قياس مدى فاعلية أساليب ونظم الاختبارات المستخدمة في التعليم عن بعد.
- قياس التكلفة – المنفعة cost-benefit.

السؤال الثاني : ما المتغيرات الفعّالة في اختيار تقنيات التعليم عن بُعد

إن عملية اختيار التقنيات الملائمة لنظم التعليم عن بعد تكتسب أهمية بالغة وتنطوي على تعقيدات كثيرة لأن نوع التقنية المستخدمة يمكن أن يحدد نوع التعليم الذي يمكن توظيفه في التعليم عن بعد [٣، ص١٢٣]، ولأن قرار الاختيار يعتمد على عوامل عديدة ومتداخلة. وكلما أصبحت التقنيات أكثر تعقيدا، أصبحت الحاجة لعملية اختيار تقنيات الاتصال التعليمي واستخدامها أكثر أهمية [١ ، ص٤٢٦].وقد طورت نماذج لتصنيف تقنيات التعليم عن بعد، ومنها نماذج باركر Barker وفرزبي Frisbie وباتريك Patrick وبيتس Bates [١ ، ص٤٢٦].

وبتحليل الأدبيات، يتضح أن المتغيرات التالية (شكل رقم ٢)، تحظى باهتمام كبير في عملية اختيار تقنيات التعليم عن بُعد. وكما يوضح الشكل المذكور، هذه المتغيرات ليست مستقلة عن بعضها، وإنما تتفاعل مع بعضها البعض في القرار النهائي لاختيار تقنية معينة.



شكل رقم ٢ . المتغيرات الفعّالة في اختيار تقنيات التعليم عن بعد

أولا: الإتاحية والتوصيل

يشير هذا العامل إلى مدى إمكانية توافر الوسيلة للطلاب في المواقع الملائمة. إن إمكانية وصول الطلاب إلى التقنيات المطلوبة للمشاركة في عملية التعلم يمثل عاملا مهما للغاية، ولذا ينبغي اختيار التقنيات التي توظف الطرق المناسبة لتوصيل مواد التعليم للمتعلمين عن بعد والموقع الذي تنقل إليه تلك المواد مثل المنزل أو موقع العمل أو مركز الدراسة المحلية [١ ، ص٤٢٧] .

ثانيا: التحكم والمرونة

يقصد بهذه الخاصية مدى توافر المرونة في الوسيلة بحيث تسمح للطلاب باستخدامها في الوقت والمكان المناسبين. فمثلا تتفوق أشرطة الفيديو على البث التلفازي لأنها تمكّن الطلاب من التحكّم في البرنامج التعليمي حسب سرعتهم والوقت الذي يناسبهم.

ثالثا: التفاعل

يعنى هذا العامل درجة التفاعل التي تتيحها التقنية بين المعلم والطالب وبين الطلاب أنفسهم [١ ، ص٤٢٧]. إن تقنيات التعليم عن بعد يمكن تصنيفها إلى تقنيات اتصال باتجاه واحد وتقنيات اتصال باتجاهين. من الأمثلة على النوع الأول النصوص المطبوعة وبرامج الإذاعة والبث التلفازي المفتوح والأشرطة الصوتية وأشرطة الفيديو ؛ أما تقنيات الاتصال باتجاهين فيمكن تصنيفها إلى تقنيات تزامنية synchronous تسمح بالاتصال الفوري، فالمؤتمرات الصوتية audio teleconferencing ، ومؤتمرات الفيديو video teleconferencing ، والتلفاز التفاعلي، والمحادثة الفورية بوساطة الحاسوب realtime computer chatting ، كلها تقنيات تفاعلية تزامنية تسمح للمشاركين التحدث مع بعضهم البعض في الوقت نفسه، من خلال ربط اثنين أو أكثر من الحواسيب ؛ وتقنيات غير تزامنية asynchronous ، بما في ذلك البريد الإلكتروني ومؤتمرات الحاسوب computer conferencing ، حيث يحدث التفاعل بين الأفراد في أوقات غير متزامنة time-delay .

رابعا: الخصائص الرمزية للوسيلة

يميز سالومون Salomon بين ثلاثة أنواع من نظم الترميز coding systems هي: المصورة iconic والرقمية والتناظرية. فالأولى تستخدم تمثيلا تصويريا (صور وأشكال)، بينما تنقل النظم الرقمية المعنى بوساطة اللغة المكتوبة والرموز الرياضية. أما النظم التناظرية، فإنها تتكون من عناصر متتابعة لنقل المعنى أو الأشكال. ويعتقد سالومون Salomon أن النظام الرمزي للوسيلة وليس خصائصها الأخرى، هو الذي يتعلق مباشرة بعملية الإدراك والتعلم، فالرمز يمكن أن ينشّط مهارة معينة أو يعيقها أو يستأصلها [١، ص ٤٢٧].

خامسا: الحضور الاجتماعي للوسيلة

يعتقد ملك أيزاك وجناواردينا McIsaac and Gunawardena أن نظم الاتصالات عن بعد التي تنقل تعبيرات الوجه والإيماءات، تخلق مناخات اجتماعية تختلف جدا عن الصف الدراسي التقليدي؛ ويشيران إلى أن تعريف شورت وآخرين .Short et al للحضور الاجتماعي social presence بأنه " درجة بروز الشخص الأخر في التفاعل وما يترتب عليه من بروز العلاقات البين شخصية،" يعنى الدرجة التي ينظر بها إلى الشخص على أنه حاضر حضورا حقيقيا وليس مصطنعا، من خلال وسائط الاتصال، وأن هذا الحضور يمثل خاصية للوسيلة ذاتها، وأن وسائل الاتصال تختلف في درجة حضورها، أي درجة شعور الفرد بأنه حاضر حقيقة مع الفرد الذي يتفاعل معه من خلال وسائل الاتصال؛ ويضيفان بأن هذه الاختلافات مهمة في تقرير الطريقة التي يمكن للأفراد أن يتفاعلوا بها، وأن قدرة الوسيلة على نقل المعلومات المرتبطة بتعبيرات الوجه واتجاه النظر والملبس والتلميحات اللفظية تساهم بدرجة الحضور الاجتماعي لوسيلة الاتصال.ويرتبط بالحضور الاجتماعي للوسيلة مفهومان هما الألفة intimacy ، حيث تساهم درجة الحضور للوسيلة في رفع مستوى الألفة الذي يعتمد على عوامل عدة مثل البعد المادي والاتصال البصري والابتسامة والموضوعات الشخصية للمحادثة. ويلاحظ أن التلفاز يتميز بمستوى أعلى من الألفة مقارنةً بالاتصال الصوتي على افتراض تساوي الخصائص الأخرى في الموقف

التعليمي. أما المفهوم الآخر وهو الفورية immediacy ، فهو مقياس للبعد النفسي الذي يضعه المتحدث بينه وبين موضوع الاتصال، فالفرد يمكنه نقل الفورية بطريقة لفظية مثل تعبيرات الوجه أو بطريقة غير لفظية. وباختصار يمكن نقل الحضور الاجتماعي وتعزيزه بوساطة الوسيلة نفسها (الفيديو ينقل درجة أكبر من الحضور الاجتماعي مقارنة بالصوت فقط)، وكذلك بوساطة الأفراد الذين يستخدمون الوسيلة، فالمعلم الذي يجعل من قاعة الدرس بيئة إنسانية ينقل درجة أكبر من الحضور الاجتماعي مقارنةً بزميله الذي يغفل ذلك [١، ص ٤٢٧].

سادسا: نوع الواصلات بين الإنسان والآلة

إن طبيعة الواصلات interfaces بين الإنسان والآلة في تقنية معينة لها أهمية خاصة تتعلق بدرجة التحكم والمرونة واليسر والسهولة التي تستخدم بها التقنية، فالمتعلم يتفاعل مع الواصلات لكي يتفاعل مع المحتوى أو المدرس أو المتعلمين الآخرين، ويمكن أن يشمل ذلك نشاطا معينا مثل ضغط زر المحادثة في بعض الميكروفونات أو تعلم استخدام الجداول البيانية المسموعة audio graphic communications.وهذا يشير إلى أن نوع الواصلات التي توظفها تقنية معينة له مضامين لنوع التدريب الذي ينبغي أن يخضع له المدرسون والطلاب ليتمكنوا من استخدامها بكفاءة. ولذا ينبغي التعرف على نوع الواصلات بين الإنسان والآلة في تقنية معينة قبل اتخاذ قرار بتبنيها لبرامج التعليم عن بُعد [١، ص٤٢٧] .

سابعا: التكلفة

تلعب العوامل المتعلقة بالتكلفة دورا مهما في اتخاذ القرارات الخاصة بَتبني تقنيات التعليم عن بعد، وتتضاعف أهمية هذا العامل إذا علمنا أن الأبحاث على مدى عقود من الزمن أشارت إلى أن هذه التقنيات هي قنوات لنقل التعليم ولكنها لا تؤثر بتحصيل الطلاب [١٣ ، ص٤٥].

ثامنا: خصائص المستفيدين

المستفيدون من تقنيات التعليم عن بعد هم المدرسون والطلاب.الخصائص المرتبطة بالطلاب تشمل أسلوب التعلم والاستقلالية مقابل الاعتمادية ومهارات استخدام التقنية

ومستوى الدافع للدراسة الذاتية ؛ أما بالنسبة للمدرسين فتأتي المهارات التقنية في المقدمة إضافة إلى اتجاهاتهم نحو التقنيات واهتمامهم بها [٢٨ ، ص١٨٨].

تاسعا: خصائص برنامج التعليم عن بُعد

في مقدمة هذه الخصائص طبيعية المواد الدراسية (علوم تطبيقية ، علوم بحتة ، آداب ، علوم إنسانية ، فنون... إلخ) وكذلك طبيعة استراتيجيات التعليم ووسائطه.

السؤال الثالث: ما المتغيرات الفعّالة في دعم التفاعل في برامج التعليم عن بُعد ؟

يعد التفاعل خاصية مهمة لأي برنامج تعليمي ، وتزداد هذه الخاصية أهمية في التعليم عن بعد لأن الطلاب بعيدون مكانيا و (أو) زمانيا عن المدرس [٩ ، ص٦٨]. ومن المعروف أن أنماط التعليم عن بعد كانت تستخدم حتى وقت قريب وسائل فردية وخطية وغير تفاعلية مثل أشرطة الفيديو والشرائح التي تعرض المادة وفق تسلسل ثابت. أما اليوم ، فإن التقنيات التفاعلية الجديدة تتحدى التربويين في التخطيط لطرق فعّالة في تصميم بيئات تعلم قد لا يكون المدرس جزءا منها على الإطلاق [٤١ ، ص٢١٣]. ويعتقد شرام ولوتكهانز Schrum and Luetkehans أننا نسير باتجاه الوقت الذي ستسمح به الخصائص الفريدة للتعليم عن بعد (السرعة والتفاعلية)للمعلم والمتعلم بالتفاعل عن بعد بطرق مشابهة تقريبا للتعليم وجها لوجه [٣، ص٥]. ويدعو جاريسون Garisson إلى توظيف التقنيات التفاعلية لأن جودة التعليم ، سواء كان عن بعد أو وجها لوجه يعتمد على اتصال باتجاهين ، وأن هناك تركيزا على فكرة أن الخبرة التعليمية تتطلب المشاركة في المعلومات وتحليلها وتطبيقها وأن مجرد الوصول إليها لا يكفي [١٩ ، ص٣٠].

ويمثل التفاعل أحد الجوانب النظرية التي جذبت انتباه الباحثين في السنوات الحديثة ، ولكن نتائج الأبحاث حول أهمية التفاعل من منظور المتعلم ومدى تأثير التفاعل على التحصيل الدراسي تبدو متضاربة [٤٢ ، ص٤٥٠] .ويشير هانسن وآخرون Hansen et al. بعد مراجعتهم للأبحاث حول التفاعل في التعليم عن بعد ، إلى أن التفاعل لم يكن له سوى تأثير قليل على التحصيل الدراسي كما أشارت بذلك دراسات بير Beare وساندر

Sander ، وأن الطلاب الذين حصلوا على تفاعل محدود أو درسوا بدون تفاعل لم يشعروا بحاجتهم إليه ؛ وفي المقابل أوضحت دراسات أخرى أن هناك ارتباطا مرتفعا جدا بين التفاعل واتجاه المتعلمين [١٩ ، ص٢٤].

ويؤكد هانس وآخرون .Hansen et al من خلال استقراء أدبيات المجال الخاصة بالتفاعل على بعض الخلاصات ، ومن أهمها إضافة التفاعل إلى برامج التعليم عن بعد بناءً على أهداف محددة ، وأن التركيز على التفاعل الجماعي والتعاوني ربما يكون أكثر أهمية من التركيز على المشاركة الفردية ، وأن لكل أسلوب من أساليب التعليم عن بعد محاسنه ومساوئه في المساهمة في جودة التعليم [١٩ ، ص٣١] .

أنواع التفاعل في التعليم عن بعد

يمكن تصنيف أنماط التفاعل في التعليم عن بُعد كما يأتي :

- تفاعل المتعلم- المدرس ، الذي يوفر الحافز والتغذية الراجعة بين المدرس والطالب.
- تفاعل المتعلم- المحتوى ، ويرتبط بالطريقة التي يحصل بها الطلاب المفاهيم العلمية.
- تفاعل المتعلم- المتعلم ، وهو تبادل المعلومات والأفكار والحوار بين المتعلمين عن بعد.
- تفاعل المتعلم- الآلة الذي يؤكد على ضرورة فهم الواصلات interfaces بين التقنية والمتعلم في جميع العمليات التفاعلية ، فالمتعلمون الذين يفتقدون المهارات الأساسية لاستخدام تقنية معينة يصرفون وقتا كبيرا في تعلم التفاعل معها ، ويبقى لديهم وقت أقل لتعلم المادة الدراسية ، لهذا ينبغي على مصممي التعليم أن يضمِّنوا التفاعلات بين الواصلات والمتعلم في خطة التصميم [١ ، ص٤٠٧].

التفاعل الفردي مقابل التفاعل الجماعي

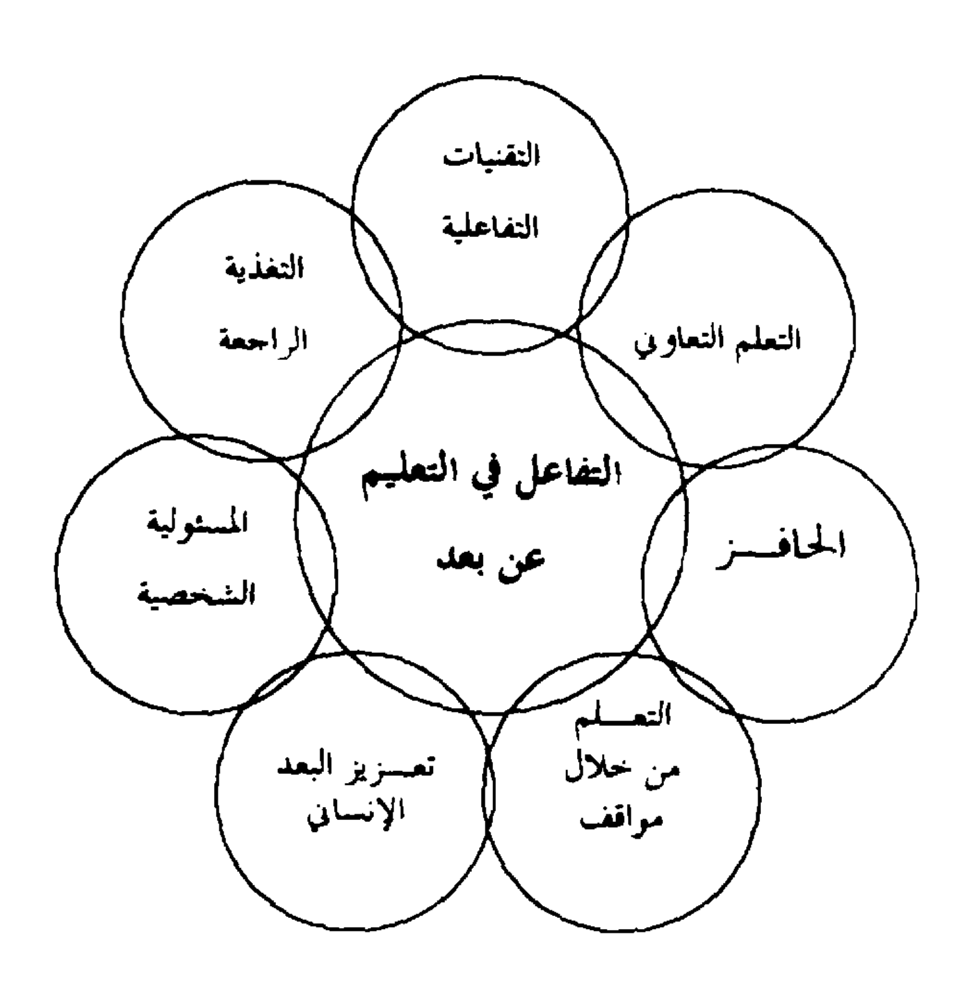
من المعروف أن أحد أهداف برامج التعليم عن بعد أن يكون التعليم متمركزا حول المتعلم من خلال الإعداد المسبق للمواد التعليمية التي تمكّن الطالب من استخدامها في

الوقت والمكان المناسبين. ومن المعروف أيضا أن نموذج الدراسة بالمراسلة شدد على استقلالية المتعلم، وكان التفاعل بين المدرس والطالب يتم بوساطة المراسلة من أجل الحصول على التغذية الراجعة ؛ لذا كانت الدراسة الجماعية والتعاونية نادرة جدا رغم أن المحاولات بذلت لتسهيل الأنشطة الجماعية في مراكز الدراسة المحلية. وفي أغلب برامج التعليم عن بعد كانت المقررات الدراسية تصمم مع التركيز الشديد على استقلالية المتعلم، وكانت غالبا مواد للدراسة الذاتية ؛ وفي الوقت الذي دعا فيه البعض إلى ضرورة المحافظة على نوع من التوازن بين التفاعل الفردي والجماعي [٢٥، ص٣]، يؤكد البعض الآخر على ضرورة دعم التفاعل الجماعي. فعلى سبيل المثال، يعتقد جاريسون Garrison أن أسلوب استقلالية المتعلم في التعليم عن بعد يتجاهل الطبيعة الجوهرية لخبرات التعلم ويجعل منها خبرة أكثر خصوصية مما يقلل من احتمال تمكن المتعلم من نقل وجهات نظره بأسلوب إيجابي [١٩، ص٣٠].

وقد وجدت فكرة التفاعل الجماعي في التعليم عن بعد دعما قويا بفعل التطورات في نظم الاتصالات عن بعد والإمكانات التي تقدمها هذه النظم لدعم أساليب التفاعل الجماعي. لذلك يعد جاريسون Garrisson تقنية التحاور عن بعد teleconferencing جيلا مميزا للتعليم عن بعد قادرا على توفير إمكانات تعليم وتعلم فريدة ومتنوعة ؛ أما الدراسة الذاتية والمعزولة، فلن تبقى سمة مميزة للتعليم عن بُعد [١٩، ص٣٠]. ومع تطور تقنيات تزامنية توفر الاتصال المباشر باتجاهين مثل تقنية المؤتمرات المسموعة عن بعد audio teleconferencing أو مؤتمرات الفيديو video conferencing، أصبح ممكنا الآن ربط المتعلمين والمدرسين في مواقع مختلفة بحيث يتفاعلون تفاعلا مباشرا real time interactions، إلا أن التقنيات التزامنية قد لا تكون مناسبة لدعم التعلم التعاوني لأنها تتطلب تعاونا تزامنيا، ولكن الخاصية اللاتزامنية للاتصال بوساطة الحاسوب توفر فرص التفاعل غير المباشر time-delayed interaction ، مما يجعل الفصل الدراسي مفتوحا أربعا وعشرين ساعة في اليوم وسبعة أيام في الأسبوع لتلبية حاجة المتعلمين عن بعد حسب جداولهم الزمنية [١، ص٤٠٩].

المتغيرات الفعّالة في دعم التفاعل في التعليم عن بُعد

يتطلب تحقيق التعلم التفاعلي الفعّال في برامج التعليم عن بعـد، تصميـم التعليـم الذي يلبي حاجات وأهداف التفاعل الفردي والجمـاعي وتوظيـف التقنيـات التفاعليـة interactive technologies. وباختصار، يمكن تحديد المتغيرات المهمة لدعم التفـاعل في التعليـم عن بعد كما يوضحها شكل رقم ٣ فيما يأتي:



الشكل رقم ٣. المتغيرات المهمة في دعم التفاعل في برامج التعليم عن بعد

- **توظيف التقنيات التفاعلية.** في مراجعتهم للأبحاث حول التفـاعل في التعليـم عن بعد، يشير هانسن وآخرون .Hansen et al ، إلى أن تلك الأبحـاث توضـح أن تقنيـات مختلفـة تتيـح درجـات مختلفـة مـن التفـاعل [١٩ ، ص٢٩]. وقـد أشـرنا سـابقا إلى أن أحـد المتغيـرات المهمة في اختيار تقنية التعليم عن بعد هو درجة التفاعل التي تتيحها التقنية. لذلك بناءً على

أهداف برنامج التعليم عن بعد، وطبيعة المواد التعليمية، ودرجة ونوع التفاعل المطلوبين، والإمكانات الفنية والمادية... إلخ، يمكن اختيار تقنية معينة. فإذا كان التوجّه نحو دعم التفاعل الفردي (تفاعل المتعلم - المحتوى)، فإن نموذج الوسائط المتعددة (تقنيات الجيل الثاني) قد ركز الجهود حول تحسين نوعية التفاعل الفردي من خلال تصميم مواد تعليمية خصيصا لهذا النوع من التعليم، مثل المواد المطبوعة والأشرطة الصوتية وأشرطة الفيديو ومواد التعليم المعتمدة على الحاسوب، وهي كلها مواد تهدف إلى تدريس مفاهيم ومهارات معرفية في ضوء أهداف محددة تحديدا دقيقا. أما إذا كان التوجّه نحو التفاعل الجماعي، فإن تقنيات الاتصال التزامنية واللاتزامنية بوساطة الحاسوب- التي أشرنا إلى بعضها سابقا- تشجع المشتغلين في برامج التعليم عن بعد على تطوير نظم تعليمية تستثمر هذه الوسائط لحفز أساليب الاتصال التفاعلية وجها لوجه بين الطلاب والمدرسين [٢٥، ص٣] .

٢- توظيف استراتيجيات التصميم التعليمي الملائمة للتفاعلات المطلوبة. لكل تقنية من تقنيات الوسائط التفاعلية محاسنها ومساوئها فهي تحفز التفاعل الإنساني ولكنها لا يمكن أن تنسخ بنجاح قوة التدريس وجها لوجه ومرونته وانيته، كما أنها لا تستطيع أن تتكيف لحاجات الطلاب وخصائصهم غير المتوقعة، ولذا فإن قوة هذه الوسائط تكمن في الطريقة التي يصمم بها التعليم وينقل إلى المتعلمين وليس المكونات التقنية ذاتها ،فالاتجاهات تشير إلى أن التعلم الفعّال في التعليم عن بعد سواء كان فرديا أو جماعيا، يمكن أن يعزى إلى التخطيط والإعداد المسبقين وليس للابتكارات التقنية ذاتها [٤١، ص٢١٤]. وتشير الدراسات إلى أهمية الاستراتيجيات التالية في دعم التفاعل في التعليم عن بُعد:

أ) **التعلم التعاوني.** يشير التعلم التعاوني إلى طرق التعليم التي يعمل المتعلمون من خلالها على هيئة مجموعات صغيرة لتحقيق هدف مشترك. وتشير الدراسات إلى أن التعلم التعاوني يفيد الطلاب تعليميا واجتماعيا، وأن التعليم عن بعد يمكن أن يصمم بحيث يشجع (أو يمنع) التعلم التعاوني، فاستخدام التفاعل بين الأفراد والمدرس المساعد يمكن أن

يوفر دعما تعليميا قويا للطلاب الذين يدرسون بدون تدخل مباشر من المدرس من خلال توظيف أسلوب حل المشكلات [٢٤، ص٥٠]. وعند توافر شبكات الحاسوب Internet وتجهيزها، يمكن تصميم المقررات عن بعد في مواقع على شبكة الحاسوب، web pages لدعم تفاعل الطالب بوساطة برنامج إدارة القوائم البريدية listserve الذي يتولى توزيع رسائل البريد الإلكتروني إلى الأعضاء في القائمة البريدية mailing list ، مما يشجع التفاعل في أي وقت وأي مكان، كما يمكن توظيف غرف المحادثة التفاعلية interactive chat rooms والمناقشات الجماعية المباشرة on line discussion groups .

ب) **توفير التغذية الراجعة.** تلعب التغذية الراجعة من المعلم إلى الطالب ومن الطالب إلى المعلم وبين الطلاب أنفسهم دورا مهما في تفعيل عملية التفاعل والتواصل بين المشاركين في التعليم عن بعد. ولذا ينبغي أن تعنى عملية التصميم التعليمي في اتخاذ الاحتياطات اللازمة لتوفير تغذية راجعة فورية وسريعة وفعّالة لأن المتعلمين عن بعد ليس لديهم الإمكانية ولا الوقت للاتصال الشخصي بأقرانهم ومدرسيهم. ويمكن توفير التغذية الراجعة بأساليب متنوعة حسب إمكانات المؤسسة التي تقدم هذا النوع من التعليم. أيسر هذه الأساليب - وأقلها فاعلية - البريد العادي. كذلك يمكن توظيف الاتصال الهاتفي حيث يخصص المدرس ساعات محددة لاستقبال المكالمات الهاتفية phone call time من المتعلمين عن بعد؛ كما يمكن توفير أجهزة الفاكس في مواقع التعليم عن بعد، حيث يمكن اشتراكها في المعلومات المرتبطة بالأنشطة التعليمية؛ أما البريد الإلكتروني e-mail ، فيعد إضافة إيجابية جدا للتعليم عن بعد، حيث يمكن إجراء المناقشات الجماعية وتنفيذ المشاريع الدراسية المشتركة بين مواقع التعليم عن بعد، وهنا يمكن الاستجابة لتساؤل الطالب بأسرع وقت، أو تحديد وقت معين من كل أسبوع للاستجابة virtual house ، أو استخدام حساب بريد إلكتروني منفصل خاص بواجبات الطلاب حتى لا تختلط هذه الواجبات مع بريد آخر [٢٨، ص٧٨].كذلك يمكن وضع موقع على شبكة الحاسوب website حيث يمكن للمدرس فتح صفحة الطالب وإعطاء تغذية راجعة خاصة أو إعطاء تغذية راجعة عامة موجهة لكل الطلاب، ويمكن المحافظة على سرية التغذية الراجعة من الطالب إلى المدرس عند توافر

حساب فردي للطالب password ، ووضع بريد إلكتروني خاص يستخدمه الطالب لإرسال تغذية راجعة للمدرس، أو استخدام نموذج معين في الشبكة الحاسوبية internet home page ترسل بوساطته رسالة كبريد إلكتروني إلى حساب المدرس [٢٨، ص٩٤] .

جـ) **التعلم من خلال مواقف.** إن كثيرا من النقد الذي يوجّه إلى أساليب التعليم التقليدية أنها تقدم الخبرات التعليمية مفصولة عن الخبرات الحقيقية مما يقلل من فرصة نقل التعلم الصفي إلى المواقف الحقيقية التي ستطبق بها المعرفة. ويمكن تفادي ذلك في تصميم برامج التعليم عن بعد من خلال تقديم الخبرات على هيئة مشكلات أو مواقف يمكن استخدامها لحفز الجهود التعاونية بين المدرسين والطلاب في عملية استحضار المعلومات وبناء المعرفة. ويسمى هذا النوع من التعليم بالتعليم الراسخ anchored instruction أو التعلم من خلال مواقف situated learning ، حيث يعتمد بناء المعرفة الجديدة على انغماس المتعلم في موقف أو سياق تعليمي هادف من خلال بيئة محاكاة ؛ فعلى سبيل المثال ، يمكن للطلاب تقديم أبحاثهم ومناقشتها من خلال مؤتمرات بحثية افتراضية virtual teleconferences بوساطة التقنيات التفاعلية التزامنية أو اللاتزامنية[٢٤ ، ص ص٥١ ، ٥٢] .

د) **المسئولية الشخصية.** شاع مؤخرا مفهوم التحول في دور المدرس من "الممون الرسمي للمعرفة إلى مصدر يستشيره الطلاب أحيانا وفي أحيان أخرى يصبح هو الطالب الذي يتعلم من الآخرين." وبالرغم من عدم وجود دليل كافٍ يدعم أهمية مفهوم تحكم المتعلم وتحمله مسؤولية تعلمه ، إلا أن هناك ما يشير إلى أن إعطاء المتعلم حرية ومسؤولية أكبر في تعلمه يحفزه ويساعد على تفريد التعليم ؛ ولهذا فإن توظيف هذا المفهوم في التعليم عن بعد يتطلب استخدام استراتيجيات تعليمية مثل دراسة الحالة وأداء الواجبات في مجموعات صغيرة واستخدام خدمات المعلومات التفاعلية الفورية وغيرها لتفعيل دور المتعلم ومسؤوليته في التعلم [٢٤ ، ص٥١].

هـ) **الحافز.** يلعب الحافز دورا مهما في المواقف التعليمية التي يضطلع الطالب بها بمسؤولية أكبر في التعلم خصوصا في المواقف التعليمية التي تعتمد على استخدام التقنية بكثافة مثل التعليم المعتمد على الحاسوب والتعليم عن بعد.إن أحد مبادئ التصميم

التعليمي المشتقة من النظرية البنيوية constructivism هـو توفير سياق تعليمي هـادف يدعم الحفز الذاتي والتعلم الذاتي. ويعد الحافز متغيرا ضروريا خصوصا في المواقف التي يقل فيها التفاعل المباشر بين المدرس والطالب كما في حالة التعليم عن بُعد [٢٤، ص٥١] .

و) **تعزيز البعد الإنساني للتعليم عن بُعد.** يعلق سبتزر Spitzer عند مناقشته أسباب عدم انتشار التعليم عن بُعد برغم النجاح الذي حققه بالقول: "إن الإجابة تكمن في التركيز على الأوجه التقنية للتعليم عن بعد وفشلنا في الانتباه بما بكفي للأوجه الإنسانية،" ويواصل: إن التعليم عن بُعد له بعد تقني بالتأكيد، ولكننا كثيرا ما نغفل بعده الأخر وهو البعد الإنساني أو الاجتماعي؛ إن النجاح في النهاية يعتمد على اهتمامنا بكلا البعدين. وحيث تتيح الإمكانات الحالية لتقنيات الاتصال المعتمدة على الحاسوب فرصا كبيرة لدعم مستويات وأنواع مختلفة من التفاعل الاجتماعي بين المشاركين في التعليم عن بعد، مما يعني إمكانية تعزيز البعد الإنساني للتعليم عن بعد ووضعه في الاعتبار عند التخطيط لبرامج التعليم عن بعد. ويمكن تبين أهمية هذا الجانب فيما ذكره ديماركوووليستر Demarco and Listerمن أن أغلب مشاريع التعليم عن بعد التي فشلت لم تكن التقنية سببا لتفسير الفشل، وأن من أهم عوامل نجاح المشاريع التقنية هو التفاعل الإنساني الجيد بين المشاركين [٢٠، ص٥٣].وبناءً على خبرته في التعليم عن بعد التي استمرت عشرين عاما، يحدد سبتزر Spitzerبعض المبادئ التي تساعد على تعزيز البعد الإنساني لبرامج التعليم عن بعد ومن أهمها [٢٠، ص٥٥]:

- التركيز على المتعلم واعتباره مستهلكا ينبغي معرفة ماذا يريد رغبة في إرضائه كما تفعل الشركات لتحقيق رضى المستهلك، وهذا يعني أن يكون للمدرس والطالب صوت في تخطيط مشاريع التعليم عن بُعد.
- التأكد من حيازة المتعلمين للمهارات التقنية المطلوبة لاستخدام تقنية معنية.
- توفير مساندة فنية كافية، عند الحاجة إليها بسبب المشكلات الفنية التي كثيرا ما تحدث، وإذا لم تحل بسرعة ستسبب إحباطا للمتعلم.

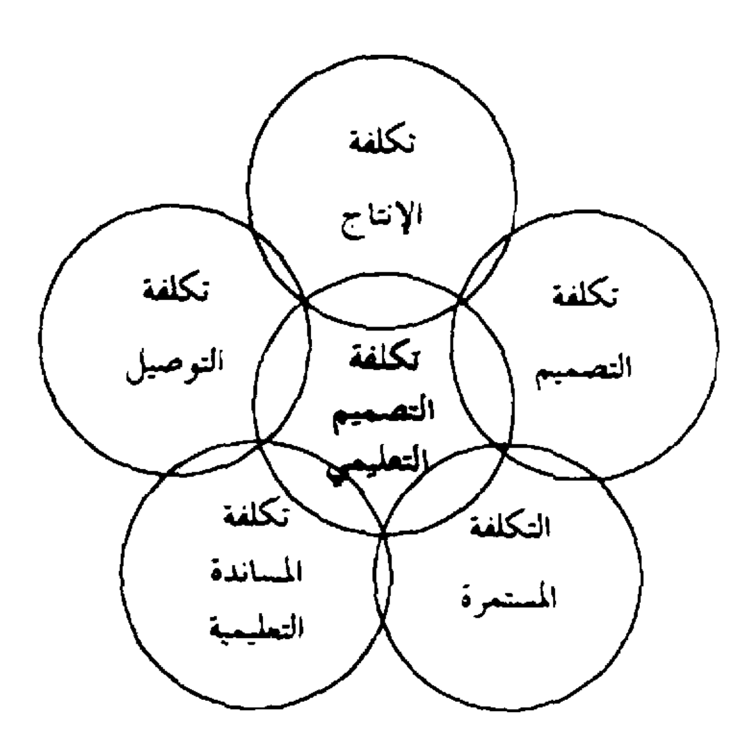
- تيسير سبل الاتصال المنتظم بين المشاركين في التعليم عن بعد ودعم فرص التفاعل الجماعي في مراكز الدراسة المحلية.

السؤال الرابع: ماالمتغيرات الاقتصادية المرتبطة بعملية التصميم التعليمي لبرامج التعليم عن بعد؟

تتطلب مشاريع التعليم عن بعد دعما ماليا يختلف حجمه باختلاف حجم المشروع ومكوناته والتقنيات المستخدمة فيه وعدد المستفيدين منه... إلخ. وتمثل تكلفة عملية تصميم مواد التعليم عن بعد جانبا كبيرا من هذا الدعم، ولذا فإن حساب تكلفة هذه العملية ينبغي أن توضع في الاعتبار في مرحلة مبكرة من مراحل تخطيط المشروع.ففي الجامعة البريطانية المفتوحة مثلا يستغرق إنتاج المقرر الذي يحتاج إلى ٤٥٠ ساعة عمل من الطالب حوالي ١٨ شهرا مما يعد مكلفا جدا ما لم يستخدم من قبل عدد كبير من المتعلمين [٢٩، ص٨٣]. لكن مناقشة تكلفة إنتاج مواد التعليم عن بعد لا ينبغي أن تتم بمعزل عن بعض المتغيرات المهمة مثل التفاعل مع المتعلمين وعددهم. فنظام التعليم عن بُعد الذي يتصف بتوزيع واسع لمقرر معين أو إعادة استخدام منتظمة لمواد أنتجت سابقا يمكن أن يؤدي إلى خفض كبير في معدل التكلفة لكل طالب عن معدله في النظام التقليدي. ولكن المشكلة في هذه الحالة إما أن يقل التفاعل بين المدرس والمتعلمين أو تزداد تكلفة هذا التفاعل [١٣، ص٦٠]. لكل ذلك، أكدت كثير من الدراسات على وضع المتغيرات الاقتصادية التالية (الشكل رقم ٤) في الاعتبار عند التخطيط لبرامج التعليم عن بُعد [٩، ص ص٨٥-٩٩؛ ١٣، ص ص٤١-٦٢؛ ٤١، ص ص١١٩-١٢٧؛ ١٥، ص ص٥١-٥٣].

١- تكلفة تصميم مواد التعليم عن بعد الخاصة بوضع مواصفات هذه المواد، وهي عملية يشترك فيها خبراء المواد الدراسية ومصممو التعليم والمؤلفون وغيرهم.

٢- تكلفة تطوير (إنتاج) مواد التعليم عن بعد التي يدخل ضمنها المواد الخام والأجهزة والتسهيلات المطلوبة للإنتاج.ويشارك في هذه العملية أفراد ذوو تخصصات مختلفة مثل المحررين ومعدي النصوص الفنية والمصورين ومنتجي الصوت والفيديو وبرامج الحاسوب وغيرهم.



الشكل رقم ٤. المتغيرات الاقتصادية المرتبطة بعملية تصميم برامج التعليم عن بُعد

إن حساب تكلفة وقت الجهد البشري لتصميم وإنتاج مقرر معين labor cost يعد أمرا صعبا، ويعتمد ذلك على نوع الوسائط التعليمية المستخدمة وأسلوب تصميم المقرر وإنتاجه. وكما يشاهد من جدول رقم ١ يتطلب إنتاج ساعة واحدة من الدراسة عددا معينا من ساعات العمل الأكاديمي [٢٩، ص٧٩].

جدول رقم ١ . ساعات العمل الأكاديمي المطلوبة لإنتاج ساعة واحدة من التدريس بوسائل منوعة

الوسيلة	ساعات العمل الأكاديمي
المحاضرة	١-١٠
تدريس بالفريق	٢-١٠
محاضرات بأشرطة الفيديو	٣-١٠
وسائل سمعية بصرية	١٠-٢٠
كتب دراسية	٥٠-١٠٠
التعليم بوساطة الحاسوب	٢٠٠
الفيديو التفاعلي	٣٠٠

كذلك تتأثر تكلفة إنتاج المقررات بالطريقة المستخدمة في تقسيم المقرر إلى وحدات نسقية، فكلما كانت هذه الوحدات أصغر (تستغرق وقتا أقل لدراستها) أمكن كتابتها بوساطة واحد أو اثنين من الأكاديميين، وهذا يقلل من التفاعل بين عدة أفراد مما يؤدي إلى اختصار زمن الإنتاج وبالتالي تقليل التكلفة[٢٩، ص٨٣].

٣- التكلفة المستمرة *ongoing cost* لإعادة التصميم والإنتاج بغرض التعديل أو التحسين أو تصميم مقررات جديدة إضافة إلى عملية النسخ المتكررة لمواد التعليم عن بعد، لأن عملية التصميم لا تتم مرة واحدة وتنتهي، نظرا للتغيرات المستمرة في سوق العمل والتطورات العلمية مما يفرض تجديدا مستمرا في المناهج.

٤- تكلفة التوصيل: ويقصد بها تكلفة نقل المواد التعليمية إلى المتعلمين، وهذه يمكن أن تكون بثا تلفازيا أو إذاعيا أو اتصالات هاتفية أو شبكات حاسوب أو بريدا. كذلك تشمل التكلفة الفنيين المسؤولين عن الأجهزة.

٥- تكلفة المساندة التعليمية : وتشمل هذه التكلفة ما يأتي [٢٩، ص١٠٤]:

- تكلفة تصحيح واجبات المتعلمين بوساطة المدرس المساعد tutor.
- تكلفة التدريس وجها لوجه، حيث تقدم بعض مؤسسات التعليم عن بعد وقتا للتدريس وجها لوجه، وهذا يعني تكلفة المدرس المساعد بالنسبة لمصروفات السفر ووقت التدريس والأجهزة والمواد المطلوبة للتدريس.
- تكلفة الاتصالات الهاتفية والمؤتمرات السمعية.
- تكلفة الاتصال بوساطة مؤتمرات الفيديو، وتشمل تكلفة الأستوديو المركزي بما فيه من مدرسين وفنيين، وتكلفة موقع الاستقبال الذي يشمل أيضا منسق الموقع، وتكلفة البث والإدارة.

السؤال الخامس: ما المتغيرات الإدارية الفعّالة لإدارة عملية التصميم التعليمي لبرامج التعليم عن بعد؟

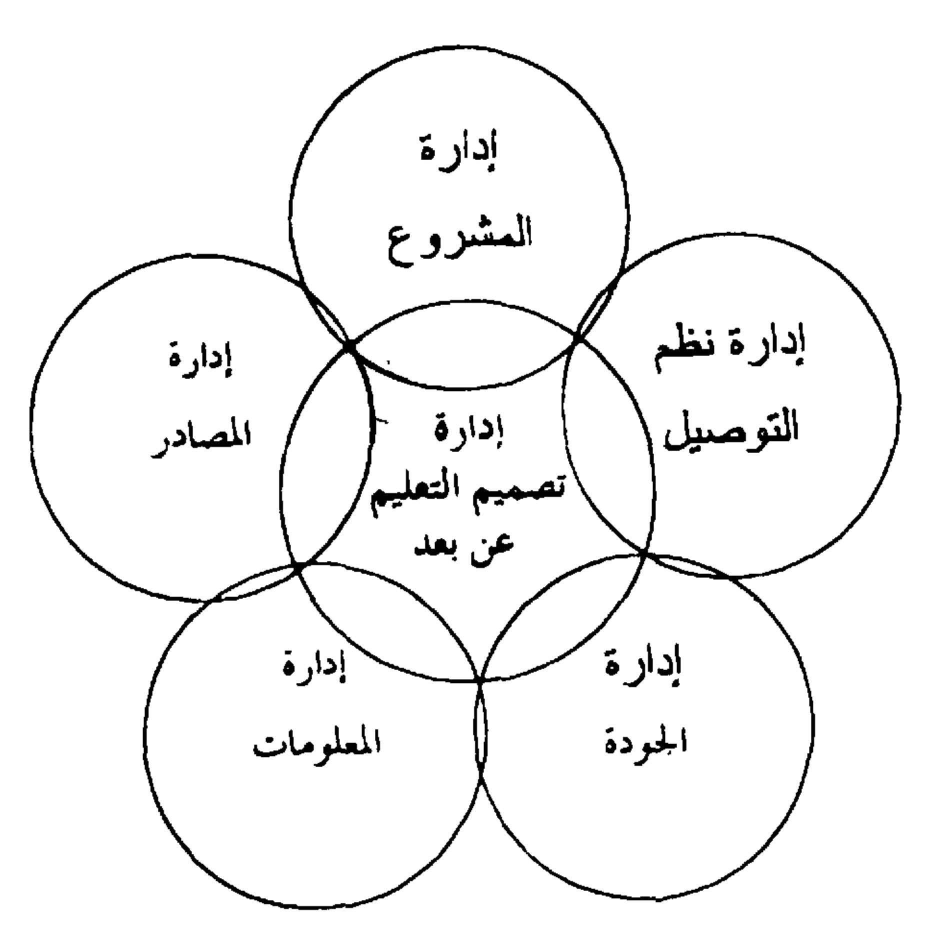
تحتاج المشاريع التربوية صغيرة كانت أم كبيرة إلى إدارة، وكلما كبر حجم المشروع التربوي وازداد تعقيدا، ازدادت الحاجة إلى الإدارة. "وبغض النظر عن حجم مشروع التصميم التعليمي، تظل الإدارة هي العامل الحاسم للنجاح" [٢١، ص٩٢].

إن طبيعة عملية التصميم التعليمي تحتاج إلى إدارة توفر المعلومات الضرورية للتحكّم والتوجيه، ويمكن أن تتضمن هذه الإدارة الفئات التالية (شكل رقم ٥) التي تمثل ميدان الإدارة في مجال تقنية التعليم [٢١، ص ص٩٠-٩٥]:

١- إدارة المشروع : وتشمل التخطيط والجدولة والتحكم بوظائف التصميم إضافة إلى ميزانية المشروع.

٢- إدارة المصادر: إدارة المصادر البشرية (أعضاء فرق التصميم والإنتاج .. إلخ) والمادية بما فيها الوقت والتسهيلات وتقنيات الإنتاج مثل تقنيات الطباعة والحاسوب... إلخ.

٣- إدارة نظم التوصيل : وتشمل تخطيط ومراقبة نظم التوصيل والتحكم بها، وهي مزيج من وسائل وطرق نقل التعليم إلى المتعلمين عن بعد.



شكل رقم ٥. المتغيرات الإدارية الفعّالة لإدارة عملية التصميم التعليمي لبرامج لتعليم عن بُعد

٤- إدارة المعلومات: وتشمل عمليات التخطيط والمراقبة والتحكم بتخزين المعلومات ونقلها أو معالجتها.

٥- إدارة الجودة: يستقطب مفهوم الجودة و إدارتها اهتماما متزايدا في قطاع الصناعة والأعمال. ويرى بعض التربويين أهمية توظيف هذا المفهوم في التربية لتحقيق رضى المتعلمين [٣٠، ص٩٤].

إن الفكرة الرئيسة وراء علم الجودة quality science الذي يعرّفه سالزبري بأنه "تطبيق التفكير النظمي system thinking في إدارة المنتجات والخدمات بغرض تحقيق رضى العميل في أول مرة وكل مرة،" هي أن التحكم بالجودة يمكن تصميمه في كل عملية تحدث في المؤسسة، وبدلا من التفتيش عن الجودة في النهاية يمكن تحسين العمليات باستمرار لضمان نتائج أفضل في كل مرة، مما يوفر أساسا لتوجيه الصرف إلى العمليات المتميزة بالكفاءة ووقفه عن العمليات الأقل كفاءة [٣٠، ص٩٣].

إن كثيرا مما يتطلبه ضمان جودة العمليات والمنتجات تؤكد عليه عملية تقنية التعليم في تصميم مواد التعليم سواء كانت للتعليم عن بعد أو للمواقف التقليدية، فالتقويم المستمر يوفر معلومات (تغذية راجعة) تستخدم لاتخاذ قرارات التصحيح والتحكّم والتوجيه، وهي بهذا تنسجم مع تعريف فريمان Freeman لجودة تطوير التعليم " طريقة لضمان أن المادة المنتجة تتوافر بها العناصر والمميزات المطلوبة، أي أنها تتوافق مع المقاييس المرسومة من أجل تحقيق الهدف الذي أعدت من أجله" [٣٣، ص٣]. ويذكر الكيلاني بعض معايير الجودة في تصميم التعليم عن بعد، مثل صلاحية المنتج وإرضاء الدارسين وملاءمة الأهداف و فاعلية التعليم، وهذا يتطلب معرفة خصائص المتعلمين وعلاقة ذلك بالمنهج وتصميم تعليم فعّال وإجراء تقويم مستمر. كذلك يعرض الكيلاني نموذج أدريانو Adriano كإطار عمل لتحقيق الجودة ودمجها في عملية تطوير مواد التعليم عن بعد وهو يشبه نماذج تصميم التعليم [٣٣، ص٩].

إن تقنية التعليم كأسلوب نظم في التصميم التعليمي توفر أسلوبا علميا لتحسين التعليم والتعلم من خلال الوصف الدقيق لمخرجات التعلم والسلوك المدخلي للمتعلمين وإنتاج التعليم وتجربته ميدانيا وتحسينه لضمان فاعليته وكفاءته في تحقيق الأهداف

واستخدام اختبارات محكّية المرجع criterion tests واختيار أفضل الطرق والتقنيات لتنفيذ العملية التعليمية وتقويم أداء المتعلمين وأداء النظام التعليمي بغرض جعله أفضل في المرة القادمة [٣٠، ص١٦٨].

بهذا الأسلوب، فإن تقنية التعليم هي عملية علمية لتحسين منتجات التعليم عن بعد. إن تقنية التعليم في تطورها خلال الثلاثين سنة الماضية، استخدمت أساسا لتطوير منتجات تعليمية مثل المواد المطبوعة والبرامج التلفازية وبرامج الحاسوب... إلخ. وأشارت هذه الأبحاث والخبرة العملية إلى أن المواد المطورة بوساطة عملية التصميم التعليمي كانت فعالة جدا، لأن هذا المواد اختبرت فعليا مع عينة من المستفيدين ونقحت عدة مرات من خلال حلقة التقويم التكويني حتى تم التأكد من فاعليتها، أي أنه فقط بعد أن تثبت صلاحية المواد تحصل على القبول وإلا فإنها تستبعد [٣٠، ص١٨٩].

وعلى أية حال، ينبغي وضع نظام الجودة ومعاييرها وآلية لقياس مدى مطابقة المدخلات والعمليات والمخرجات في عملية التصميم التعليمي مع هذه المقاييس؛ أي تحديد الأداء الفعّال لكل عملية أو نشاط أو إجراء وتقويم الجودة بشكل مستمر [٤٣، ص١١]. إن تحسين الجودة هو نشاط معلوماتي مكثف، ولذا تكتسب إدارة المعلومات في التصميم التعليمي وتحليل هذه المعلومات أهمية كبيرة لتوجيه الإجراءات التصحيحية لتحسين الأداء.

خلاصة وتوصيات

تناولت هذه الدراسة متغيرات التصميم التعليمي المؤثرة في نجاح برامج التعليم عن بعد، وأوضحت أنها تلعب دورا حاسما في هذه البرامج. ورغم اختلاف أساليب تصميم التعليم عن بعد، إلا أنها تؤكد على عملية تقنية التعليم في توظيف مبادئ التصميم التعليمي المشتقة من نظريات التعليم والتعلم والاتصال والإدارة والنظم في تصميم مواد التعليم عن بعد وإنتاجها واستخدامها وإدارتها وتقويمها. وإذا كان التعليم عموما يحتاج إعدادا وتخطيطا منظمين، فإن هذه الحاجة تزداد أهمية في حالة التعليم عن بعد نظرا لخصائصه التي تميزه عن التعليم التقليدي.

إن ظاهرة انتشار التعليم عن بعد تؤكد على ضرورة النظر بجدية إلى متطلبات الدور الجديد الذي ينبغي على المؤسسات التعليمية في البلاد العربية الإيفاء بها لتوظيفه بنجاح في خططها التعليمية. فهذا النوع من التعليم ليس استخدام التقنية فقط، كما أنه لا يعني ببساطة تحويل مقررات تقليدية إلى مقررات للتعليم عن بعد، فسماته الخاصة تتطلب تعليما مصمما بعناية فائقة، ووسائط تعليمية مناسبة، وتقنيات توصيل تفاعلية تلبي حاجات المتعلمين عن بعد. كما يتطلب تغييرا في السياسات التعليمية، إضافة إلى تغيير في أدوار المدرس وفي مقدمتها أن يكون لديه الاستعداد النفسي والعملي لتوظيف وقت وجهد كبيرين في إعداد المادة قبل بدء التدريس بفترة كافية، والاتصال مع المتعلمين بقنوات غير تقليدية وتوفير أنواع مختلفة من التفاعل والتغذية الراجعة وتطبيق أساليب مغايرة في التدريس والتقويم.

فيما يأتي بعض التوصيات المقترحة لدعم عملية تصميم مواد التعليم عن بعد والدراسات المستقبلية في المجال.

١ - معايير تصميم برامج التعليم عن بعد وتقويمها

بناءً على تحليل الدراسات السابقة والنموذج المقترح في هذه الدراسة (ص١٣) لتصميم برامج التعليم عن بعد، يمكن اقتراح المعايير الرئيسة التالية التي يعتقد الباحث بضرورة مراعاتها من قبل مصممي هذه البرامج عند تصميمها وتقويمها:

١ - مدى توظيف عملية التصميم التعليمي المنظمة في تصميم برنامج التعليم عن بعد.

٢ - مدى توافر الخصائص التالية في تقنيات التعليم عن بعد: الإتاحية والمرونة والتفاعلية والحضور الاجتماعي والواصلات المناسبة وملاءمتها لخصائص المستفيدين وطبيعة مقررات التعليم عن بعد والتكلفة.

٣ - مدى توافر عنصر التفاعل بين المعلم والطالب وبين الطالب ومواد التعليم عن بعد وبين الطلاب أنفسهم.

٤ - مدى توافر عنصر التغذية الراجعة من المعلم إلى الطالب وبين الطلاب أنفسهم.

٥ - مدى توظيف أساليب التعلم التي تدعم مفهوم تحكم المتعلم وتحمله مسؤولية تعلمه مثل التعلم المعتمد على حل المشكلات والمشاريع ودراسات الحالة.

٦ - مدى توظيف استراتيجيات وأدوات دعم التفاعل في برنامج التعليم عن بعد مثل التعلم التعاوني واختيار التقنيات التفاعلية ... إلخ.

٧ - مدى توفير سياقات تعليمية هادفة لدعم الحفز الذاتي والتعلم الذاتي لدى المتعلم عن بعد.

٨ - مدى دعم البعد الإنساني لبرنامج التعلم عن بعد من خلال ملاءمة البرنامج لحاجات المتعلم عن بعد وتوفير المساندة الفنية والتفاعل في مراكز الدراسة المحلية.

٩ - مدى مراعاة تجريب برنامج التعليم عن بعد واختباره بغرض تحسينه ورفع مستوى فاعليته وكفاءته.

١٠ - مدى مراعاة العوامل المرتبطة بتكلفة عملية تصميم برنامج التعليم عن بعد بما في ذلك تكلفة التصميم والإنتاج والتوصيل والمساندة الفنية والتعليمية والتكلفة المستمرة.

١١ - مدى توظيف أساليب إدارية فعّالة في إدارة برنامج التعليم عن بعد وإدارة نظم التوصيل والمصادر والمعلومات والجودة بغرض اتخاذ القرارات التصحيحية المناسبة.

٢- توصيات لدعم عملية تصميم مواد التعليم عن بُعد

- توظيف التصميم التعليمي المنظم في تطوير مواد التعليم عن بعد بما في ذلك استخدام أدوات تقنية التعليم مثل نماذج التصميم التعليمي ونماذج اختيار التقنيات وتحليل المهمة و الأهداف الإجرائية والتقويم التكويني.

- اختيار تقنيات التعليم عن بُعد بعد دراسة متأنية لجميع المتغيرات المؤثرة في قرار اختيارها وتبنيها، لما لهذا القرار من انعكاس على نوع التعليم والتفاعل والمهارات التقنية المطلوبة من الطلاب والمدرسين والإدارة والصيانة... إلخ.

- توظيف أساليب التفاعل الجماعي بين المتعلمين عن بعد من خلال أساليب التعلم التعاوني والتقنيات التفاعلية المناسبة.

- وضع المتغيرات الاقتصادية المرتبطة بتكلفة عملية التصميم التعليمي لمواد التعليم عن بعد بما فيها التكلفة المستمرة لهذه العملية في الاعتبار في مرحلة مبكرة من مراحل تخطيط مشروع التعليم عن بعد.

- بما أن تنفيذ التوصيات السابقة الخاصة بتوظيف عملية التصميم التعليمي المنظمة تتطلب كفايات في مجال التصميم التعليمي لذا ينبغي :

توفير برامج مناسبة لتدريب وتأهيل مصميمي مواد التعليم عن بعد سواء من خلال الدراسة النظامية أو من خلال ورش عمل ، إضافة إلى تأهيل العاملين في برامج التعليم عن بعد من اختصاصيي إنتاج برامج التلفاز والفيديو والصوت والحاسوب في البلاد العربية تأهيلا تربويا وعمليا في مجال التصميم التعليمي لدعم عملية تصميم برامج التعليم عن بعد وتيسير التفاهم بينهم وبين الأكاديميين المشاركين في تصميم وسائط التعليم عن بعد .

توفير برامج تدريب مناسبة في مجال تصميم التعليم عن بعد لأعضاء هيئات التدريس في المراحل التعليمية المختلفة ودعمها ماديا وفنيا لحشد التأييد والمؤازرة لبرامج التعليم عن بعد وتوسيع قاعدة قبولها وانتشارها وتبنيها لمقابلة حاجات التعليم ومشكلاته في البلاد العربية.

- تشجيع التعاون بين المؤسسات التعليمية والقطاع الخاص في صناعة البرمجيات لإنتاج وسائط التعليم عن بعد.

- طبع التعليم عن بعد في البرامج القائمة أو تلك التي يخطط لها بالطابع الإنساني والاجتماعي، من خلال توفير المساندة التعليمية للطلاب في مراكز الدراسة المحلية، وزيارة هذه المراكز وتوفير التغذية الراجعة الفعّالة بغرض توثيق الروابط بينهم وبين مؤسساتهم التعليمية.

٣- توصيات لدراسات مستقبلية

- دراسة اتجاهات أعضاء هيئات التدريس في المراحل التعليمية المختلفة نحو مدى استعدادهم لتغيير أدوارهم التقليدية والانخراط في برامج تدريبية في مجال التعليم عن بعد.

- بحث طرق زيادة التعاون وتشجيعه بين المتعلمين عن بعد من جهة وبينهم وبين المدرسين من جهة أخرى.

- إجراء دراسات تقويمية للتدريس المباشر عن بعد بوساطة الحاسوب، بما في ذلك محاسن ومساوئ هذا النوع من التعليم وأساليب التدريس المناسبة وفاعليتها وكفاءتها. لأن الاتجاهات المعاصرة في مجال التعليم عن بعد والعديد من الدراسات في الوقت الحاضر تشير إلى أن الاتصالات المعتمدة على الحاسوب computer mediated communication ستكون أساس تقنيات التعليم عن بعد في المستقبل القريب والبعيد خصوصا وأن مفاهيم الجامعة الافتراضية والتعليم الافتراضي وغيرهما بدأ توظيفها فعليا في التعليم عن بعد.

- إجراء دراسات حالة لبعض التجارب العالمية الناجحة في مجال التعليم عن بعد وتكييفها لمشكلات التعليم عن بعد في البلاد العربية.

- إجراء دراسات لتحديد العوامل الفعّالة في تصميم مقررات التعليم عن بعد لنظم التعلم التفاعلية.

- إجراء دراسات لمقارنة أثر التفاعلات الفردية و الجماعية على تحصيل المتعلمين عن بعد واتجاهات المتعلمين نحو هذه التفاعلات.

المراجع

[١] McIsaac, Marina S., and Charlotte N. Gunawardena. "Distance Education." In David Jonassen, ed., *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. New York: Simon and Schuster Macmillan, 1996, 403 – 37.

[٢] الصالح ، بدر عبد الله. "تطوير تقنية التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات المعاصرة في المجال." *ندوة تكنولوجيا التعليم والمعلومات*. الرياض: قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤١٨هـ.

[٣] Schrum, Lynn, and Lara Luetkehans. *A Primer on Distance Education: Considerations for Decision Makers*. Washington D.C.: The Association for Educational Communications and Technology, 1997.

[٤] السباعي ، زهير أحمد. "التعليم المفتوح: اتجاه عالمي." *الندوة الدولية للتعليم عن بُعد.* تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٨م، ١-١٢.

[٥] المنيع ، محمد عبد الله . "الجامعة العربية المفتوحة: تعليم بلا حدود." *التدريب والتقنية* ، ٢ (١٤٢٠هـ)، ٤٥-٥١.

[٦] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. " التقرير الختامي للندوة الدولية للتعليم عن بُعد." تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٨م، ١-١٨.

[٧] Ben Joacob, Marion G. " Distance Learning: An international Perspective." *Journal of Educational Technology Systems,* 26 (1997), 209-13.

[٨] McHenry, Lunnea, and Mary Bozik. " From a Distance: Student Voice from the Interactive Video Classroom." *Tech Trends,* 42, No. 6 (1997), 20-24.

[٩] Martin, Barbara L., and William S. Bramble. "Designing Effective Video Tele Training Instruction: The Florida Tele Training Project." *ETR & D,* 44, No. 1 (1996), 85-99.

[١٠] Kearsley, Greg. "Educational Technology: A Critique." *Educational Technology,* 38, No. 2 (1998), 47-51.

[١١] Schrum, Lynn. "Online Education: A Study of Pedagogical and Institutional Issues." In Richard Cornell and Karen Murphy, eds., *An International Survey of Distance Education and Teacher Training.* Orlando: University of Central Florida, 1996, 157 – 63.

[١٢] فرجاني ، نادر." في مسألة التعليم عن بُعد والتعليم متعدد القنوات في البلدان العربية وضرورة تغيير النسق التعليمي استجابة لتطور الثقافات الحديثة." *الندوة الدولية للتعليم عن بُعد.* تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٨م، ١-١٩.

[١٣] Threlkeld, Robert, and Karen Brzoska. "Research in Distance Education." In Barry Wills, ed., *Distance Education, Strategies and Tools.* Englewood Cliffs. NJ: Educational Technology Publications, 1994, 14-62.

[١٤] Estmond, Nick. " Assessing Needs, Developing Instruction, and Evaluating Results in Distance Education." In Barry Wills, ed., *Distance Education, Strategies and Tools.* .Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 1994, 87-105.

[١٥] Milheim, William D. " Implementing Distance Education Programs : Suggestions for Potential Developers." *Educational Technology,* 31, No. 4 (1991), 51-53.

[١٦] Wagner, Ellen D. " Variables Affecting Distance Educational Program Success." *Educational Technology,* 33, No.4 (1998), 28-32.

[١٧] مكتب التربية العربي لدول الخليج . *وقائع ندوة التعليم العالي عن بُعد.* البحرين : مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٩٨٧م.

[١٨] اللجنة الوطنية المصرية للتربية والعلوم والثقافة . *التعليم عن بُعد ، مصر واليونسكو.* القاهرة، ١٩٩٦م.

[١٩] Hansen, D. et al. *Distance Education: Review of the Literature.* 2nd ed. Washington D.C.: The Association for Educational Communications and Technology, 1997.

[٢٠] Spitzer, Dean R. "Rediscovering the Social Context of Distance Learning." *Educational Technology,* 38, No. 2 (1998) 52-56.

[٢١] سيلز ، باربارا، وريتا ريتشي . *تكنولوجيا التعليم: التعريف ومكونات المجال.* ترجمة بدر عبدالله الصالح. الرياض: مكتبة الشقري ، ١٤١٨هـ.

[٢٢] Romiszwski, Alexander J."Applications of Educational Technology: The International Perspective." In Gary J. Anglin, ed., *Instructional Technology. Past, Present, and Future*. 2nd ed. Englewood, CO: Libraries Unlimited, Inc., 1995, 274 –81.

[٢٣] Pincas, Anita. "Solving the Problems of Learning Collaboration in Asynchronous Computer Conferencing Courses." In Richard Cornell and Karen Murphy, eds., *An International Survey of Distance Education and Teacher Training*. Orlando, FL: University of Central Florida., 1995, 115-20.

[٢٤] Oliver, Ron, and Thomas C. Reeves. " Dimensions of Effective Interactive Learning with Telematics of Distance Education." *ETR & D*, 44 (1996), 54-56.

[٢٥] Taylor, James C. "Distance Education Technologies: 1995 The Fourth Generation." *Australian Journal of Educational Technology*, 2, No.2 (1995), 1-7.

[٢٦] Srisaan, Wichit. " Distance Education through Multi- Media." *Journal of Distance Education*, 3, No. 1 (1992), 13-39.

[٢٧] Ahmed, Naseer. "Criteria for the Selection of Non- Print Media in Distance Education." *Pakistan Journal of Distance Education*, 1, No. 2 (1994), 32-40.

[٢٨] Lamb, Annette, and William R. Smith. *Virtual Sand Castles: Teaching and Learning at Distance*. Emporia, Kansas: Annette Lamb and William L. Smith, 1998.

[٢٩] Rumble, Greville . *The Cost and Economies of Open and Distance Learning*. London: Kogan Page, 1997.

[٣٠] Slisbury, David F. *Five Technologies for Educational Change*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, Inc., 1996.

[٣١] منصور، أحمد حامد. "تكنولوجيا التعليم وجودة التعليم والتعلم للقرن الحادي والعشرين." *ندوة تكنولوجيا التعليم والمعلومات* الرياض : قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤١٨هـ.

[٣٢] نشوان ، يعقوب حسين. *التعليم عن بُعد والتعليم الجامعي المفتوح*. القدس: جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٧م.

[٣٣] الكيلاني ، تيسير." مبادئ وإجراءات جودة النوعية : تطوير المقررات الدراسية في جامعة القدس المفتوحة." *الندوة الدولية للتعليم عن بُعد*. تونس: المنظمة : العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٨م، ١-٢٩.

[٣٤] عزب ، صالح." الجامعة العربية المفتوحة ومعوقات قيامها." *ملتقى التعليم والتكوين عن بُعد*. تونس : الجمعية التونسية للاتصال ، ١٩٩٢م.

[٣٥] Percival, Fred, and Henry Ellington. *A Handbook of Educational Technology*. London: Kogan Page, 1984.

[٣٦] Hackbarth, Steven. *The Educational Technology Handbook*. Englewood Cilffs, NJ: Educational Technology Publications, 1996.

[٣٧] Ely, Donald P. et al. "Trends in Educational Technology 1991." In Gary J. Angline, ed., *Instructional Technology, Past, Present and Future*. Englewood, CO: Libraries Unlimited, Inc., 1995, 34-50.

[٣٨] Seels, Barbara, and Zita Glasgow. *Exercises in Instructional Design*. Columbus, OH: Merrill Publication Company, 1990.

[٣٩] Reigeluth, Charles M. *Instructional Design Theories and Models*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1993.

[٤٠] Gustafson, Kent Z., and Robert M. Branch. *Survey of Instructional Development Models*. 3rd ed. Syracuse, NJ: Clearing House on Information and Technology (ERIC), 1997.

[٤١] Shwier, Richard A "Contemporary and Emerging Interactive Technologies for Distance Education." In Barry Wills, ed., *Distance Education, Strategies and Tools*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publication, 1994, 213 –30.

[٤٢] Collis, Betty. *Telelearning in a Digital Word: The Future of Distance Learning*. London: Thomson International Computer Press, 1996.

[٤٣] معهد الإدارة العامة. *دليل الجودة في معهد الإدارة العامة*. الرياض : معهد الإدارة العامة، ١٤١٩هـ.

Instructional Design Variables Affecting the Success of Distance Education Programs

Bader A. Al- Saleh

Assistant Professor, Department of Instructional Media and Technology, College of Education, King Saud University

Abstract. In spite of many Arabian studies that addressed distance education, the process of designing distance education courses and materials was not given enough attention. Furthermore, it is observed based on a review of related literature that distance education projects put more emphasis on hard technologies used in this type of education with little attention to systematic instructional design which plays a significant role in those projects. Therefore, this study was conducted in an attempt to identify instructional design variables which affect the success of distance education programs. To achieve this goal, the researcher applied a deliberative inquiry approach for analyzing previous studies and synthesizing their results, and suggesting some recommendations. The study addressed five research questions related to instructional design variables of distance education programs. The first was dealt with through a suggested model to carry out the design process which consisted of five phases (analysis, design, development implementation and evaluation). The other four questions dealt with variables related to selection of distance education technologies; interactions in distance education; and cost and management of the instructional design process. The study concluded that the instructional design variables must be taken into consideration at an early stage of the distance education project and that a systematic process for designing distance education materials must be applied. Recommendations for promoting a process of systematic design and future studies are included .

مجلة جامعة الملك سعود، م ١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٤٧-٩٥ (١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م)

اثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في نمو المعرفة المهنية لعضو هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة أم القرى في مكة المكرمة

لطيفة صالح السميري

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود،
الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٠/١٠/١١هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٢١/٢/٥هـ)

ملخص البحث. تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في نمو المعرفة المهنية لعضو هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة أم القرى في مدينة مكة المكرمة. وفي ضوء أهداف الدراسة تم تحديد أسئلتها ومصطلحاتها وحدودها، وللإجابة عن أسئلة الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي عن طريق إعداد استبانة ذات خمسة محاور و٦٢ عبارة تم تطبيقها بعد أن تم حساب صدقها والتأكد من ثباتها. ولتحليل النتائج إحصائيا استخدمت الباحثة مربع كاى (كا^{2}) وتحليل التباين الأحادي واختبار "ت". وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

١- للمؤتمرات التربوية لإعداد المعلم أثر في نمو المعرفة المهنية لعضو هيئة التدريس في جوانب إعداد المعلم، والأدوار المتوقعة من المعلم، وأصول البحث العلمي ومهاراته.

٢- ضعف أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في نمو المعرفة المهنية لعضو هيئة التدريس في مجال الحاجات التدريبية للمعلم، وفي معرفة الكفايات التعليمية لمعلم الجامعة.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أعضاء هيئة التدريس حول أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في نمو المعرفة المهنية لعضو هيئة التدريس وفقا لمتغيرات الدرجة العلمية، والعمر، وعدد سنوات الخبرة، والجنس.

٤- إن أهم الصعوبات التي تواجه عضو هيئة التدريس عند المشاركة في المؤتمرات التربوية أو حضورها هي: صعوبة الحصول على نسخ من بحوث المؤتمرات، ومعرفة موعد المؤتمرات في وقت متأخر، وتأخر وصول النشرات التفصيلية للمؤتمرات، وعدم معرفة مصير توصيات المؤتمرات.

وفي ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بتخصيص المؤتمر التربوي القادم لإعداد عضو هيئة التدريس وتطويره، والإعلان المبكر عن موعد المؤتمر التربوي وتعليماته، وتكوين لجنة لتقويم أعمال المؤتمرات التربوية وأخرى لمتابعة توصياته.

المقدمة

يعتبر تطوير المعلم الجامعي الخطوة الأولى في تطوير التعليم الجامعي ؛ لأن العنصر البشري أساس كل تطوير، والتطوير قضية حتمية تجعل الجامعة وغيرها من المؤسسات التربوية أمام متطلبات عدة للتطوير، فالمعرفة تزداد يوما بعد يوم، ومعدل تطور التقنيات العلمية سريع فالتقنيات العلمية عامة والتعليمية خاصة تتجدد بصفة مستمرة، كما يزداد عدد الطلاب مع ازدياد متطلباتهم العلمية والاجتماعية وكل هذه المتطلبات دواع أساسية للتطوير.

وأصبح نمو المعرفة المهنية لمعلم الجامعة مطلبا تربويا من أهم متطلبات إعداد عضو هيئة التدريس وتطويره في الجامعات، فمرحلة الجامعة هي مرحلة التخصص في المجالات العلمية والإعداد للحياة العملية، والمعلم الجامعي هو المسؤول الأول عن تخطيط أي بناء معرفي لطلاب الجامعة وتنفيذه، فإعداد البرامج التعليمية وحسن تنفيذها من أهم وظائف معلم الجامعة ؛ لذا ينبغي أن يكون المعلم الجامعي غزير العلم، متجدد المعرفة بصورة مستمرة، يلاحق كل جديد في مجال تخصصه، وفي الثقافة العامة [١، ص٣]، فهو مصدر من مصادر المعرفة بالإضافة إلى مهماته الأخرى باعتباره معلما يتفاعل مع متعلمين لهم خصائص نمو محددة، وممثلا للمجتمع، ومسؤولا عن تنمية قيمه واتجاهاته والمساهمة في حل مشكلاته [٢، ص ٨٤].

ومن وسائل تطوير معلم الجامعة علميا ومهنيا عقد المؤتمرات التربوية الخاصة بإعداد المعلم وتطويره، فالمؤتمرات التربوية مصدر لتعلم معلم الجامعة وتوسيع دائرة معرفته كما أنها تساعد على نمو معرفته المهنية وترفع من كفاءاته التعليمية، وهي مجال خصب للبحث العلمي ومهاراته حيث تقدم من خلالها العديد من الدراسات والبحوث العلمية، ثم تعرض وتناقش. كل ذلك يساعد على رفع مستوى عضو هيئة التدريس، وإذا كان المؤتمر مؤتمرا عالميا يجمع أكبر عدد من المشاركين من مختلف الدول، فإن المؤتمر سيحقق مطلبا

، تربويا مهما وهو تبادل الآراء والخبرات بين العلماء والمفكرين عالميا [٣، ص ١٩] ؛ ونظرا لما لتبادل الآراء والخبرات من أهمية في رفع مستوى التعليم الجامعي عامة، ورفع مستوى معلم الجامعة خاصة، فقد اهتمت الجامعات وغيرها من المؤسسات التربوية بإقامة المؤتمرات في رحابها أو إرسال منسوبيها للحضور والمشاركة في المؤتمرات خارج البلاد.

وقد أقيمت كثير من المؤتمرات والندوات العلمية الخاصة بالمعلم مثل: ندوة عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية المنعقدة في جامعة الملك سعود من ١٤ إلى ١٤٠٣/٥/١٧هـ الموافق ٢٧ /٢ -٢/ ١٩٨٣/٣م [٤]، وندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي المنعقدة في الدوحة من ٤ إلى ١٩٨٤/١/٩م [٥]، ومؤتمر القرن الحادي والعشرين المنعقد في أمريكا من ٤/٢٩ إلى ١٤٠٥/٥/٢هـ [٢، ص١٠٤]، والمؤتمر العلمي الثاني لإعداد المعلم: التراكمات والتحديات، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، الإسكندرية، ١٩٩٠م [٦] والمؤتمر القومي للتطوير لإعداد المعلم وتدريبه ورعايته، الجمعية المصرية العامة للتنمية والطفولة بالاشتراك مع وزارة التعليم في القاهرة من ٩ إلى ١٠ نوفمبر ١٩٩٦م [٧]، ومؤتمرات إعداد المعلم المنعقدة في جامعة أم القرى في مكة المكرمة موضوع الدراسة.

مشكلة الدراسة

تهتم الجامعات بعقد المؤتمرات العلمية في كافة التخصصات بهدف تطوير عضو هيئة التدريس علميا ومهنيا وبالتالي رفع مستوى الجامعات والتعليم فيها، ومن ذلك ما قامت به كلية التربية في جامعة أم القرى بمكة المكرمة من جهود واضحة في عقد مؤتمرات تربوية لإعداد المعلم. فقد عقدت ثلاثة مؤتمرات تربوية لإعداد المعلم، وأعدت لها اللجان التنظيمية، وخصصت لها الاعتمادات المالية رغبة منها في دراسة قضايا إعداد المعلم وتطويره، فما هي ثمار تلك المؤتمرات؟ وما أثرها على التطور العلمي والمهني لعضو هيئة التدريس؟ وما مدى مساهمتها في تطوير البحث العلمي في الكليات التربوية؟ وللتعرف على أثر تلك المؤتمرات في نمو المعرفة المهنية لمعلم الجامعة، واستجابة لتوصيات المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم بضرورة معرفة أثر هذه المؤتمرات على المستوى العلمي والمهني

للمعلم الجامعي، اتجهت الباحثة لهذه الدراسة خاصة - وأنه كانت لها مشاركات في الحضور والتنظيم في المؤتمرات التي عقدت من قبل (عام ١٣٩٤هـ، وعام ١٤١٣هـ) - وبالرجوع إلى الدراسات السابقة التي تمت لمعرفة أثر المؤتمرات التربوية في نمو المعلم وجدت الباحثة أن الدراسات في هذا المجال قليلة جدا واختصت إما بتقويم المؤتمرات التربوية بشكل عام، مثل دراسة كاثلين Kathleen عام ١٩٨٠م [٨]؛ أو دراسة أثر المؤتمرات على معلم مراحل التعليم العام (تعليم ما قبل الجامعة)، مثل دراسة كايو Kyaw عام ١٩٩٣م [٩]؛ وهذا مما يدعم القيام بهذه الدراسة.

أسئلة الدراسة

ومن العرض السابق لمشكلة الدراسة يمكن تحديدها بالأسئلة التالية :

س١- ما أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في معرفة عضو هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة أم القرى في مكة المكرمة جوانب إعداد المعلم ؟

س٢- ما أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في معرفة عضو هيئة التدريس الأدوار المتوقعة من المعلم ؟

س٣- ما أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في معرفة عضو هيئة التدريس الكفايات التعليمية لمعلم الجامعة ؟

س٤- ما أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في معرفة عضو هيئة التدريس أصول البحث العلمي ومهاراته ؟

س٥- ما الصعوبات التي تواجه عضو هيئة التدريس في المشاركة في المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم أو حضورها ؟

س٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أعضاء هيئة التدريس حول أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم بالنظر لمتغيرات الدرجة العلمية، والعمر، وعدد سنوات الخبرة، والجنس؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

١- التعرف على أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم المنعقدة في كلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة في نمو المعرفة المهنية لعضو هيئة التدريس في تلك الكلية.

٢- تحديد الفروق بين آراء أعضاء هيئة التدريس حول أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في نمو معرفتهم المهنية من حيث الدرجة العلمية، والعمر، وعدد سنوات الخبرة، والجنس.

٣- التعرف على الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس عند المشاركة في المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم أو حضورها.

أهمية الدراسة

يمكن تحديد أهمية الدراسة في الجوانب التالية :

١- تساهم الدراسة الحالية في تحديد أثر المؤتمرات التربوية في تطور المعلم الجامعي، وبذلك تساعد الجهات الرسمية المنظمة للمؤتمرات التربوية (الكليات التربوية ومراكز البحوث التربوية) على تقويم أعمال المؤتمرات التي تقوم بإعدادها وتنظيمها وتنفيذها.

٢- تبرز الدراسة الحالية جهود كلية التربية في جامعة أم القرى في عقد مؤتمرات تربوية متتالية لإعداد المعلم مما يؤدي إلى استمرارية تطوير المعلم.

٣- تهم الدراسة الحالية عضو هيئة التدريس في الكليات التربوية لأنها تتناول أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في تطوير المعرفة المهنية للمعلم الجامعي، وبالتالي تبرز أهمية المشاركة فيها وحضورها.

٤- تقدم نتائج هذه الدراسة إضافة جديدة في مجال قياس أثر المؤتمرات التربوية على تطوير معلم الجامعة، خاصة وأن الدراسات نادرة في هذا المجال، إذ إن هذه الدراسة هي الوحيدة التي تجرى في المملكة العربية السعودية على حد علم الباحثة.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة على الحدود التالية :

- التعرف على أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم التي عقدتها كلية التربية في جامعة أم القرى في مكة المكرمة، وعددها ثلاثة مؤتمرات هي: المؤتمر الأول لإعداد المعلمين المنعقد عام ١٣٩٤هـ، والمؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام المنعقد عام ١٤١٣هـ، والمؤتمر التربوي الثالث لإعداد المعلم المنعقد عام ١٤٢٠هـ.
- تحديد أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم على معرفة بعض الجوانب المهنية لعضو هيئة التدريس والتي تتناولها محاور المؤتمر وهي جوانب إعداد المعلم، وأدوار المعلم المتوقعة منه، والكفايات التعليمية لمعلم الجامعة، وأصول البحث العلمي ومهاراته.
- طبقت هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة أم القرى في مكة المكرمة لمعرفة آرائهم حول أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في نمو معرفتهم المهنية.

تمت إجراءات الدراسة خلال العام الجامعي ١٤١٩/١٤٢٠هـ.

مصطلحات الدراسة

المؤتمر التربوي

هو اجتماع عدد كبير من المختصين في ميدان معين لدراسة ومناقشة موضوع محدد في مجال التخصص، وقد يكون المؤتمر محليا أو إقليميا أو عالميا، وتستمر أعماله بضعة أيام.

المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم

يقصد بها في هذه الدراسة المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم التي عقدتها كلية التربية في جامعة أم القرى في مكة المكرمة في المملكة العربية السعودية وهي المؤتمر الأول لإعداد المعلمين المنعقد في عام ١٣٩٤هـ، والمؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام المنعقد عام ١٤١٣هـ، والمؤتمر التربوي الثالث لإعداد المعلم المنعقد عام ١٤٢٠هـ.

المعرفة المهنية

المعلومات النظرية المتعلقة بمهنة التدريس (التعليم)، والتي يلم بها عضو هيئة التدريس في إعداده وتدريبه وتكون أساسا نظريا يرشده في عمله. وتتمثل المعرفة المهنية في هذه الدراسة في معرفة جوانب إعداد المعلم، والأدوار المتوقعة منه، والكفايات التعليمية لمعلم الجامعة، وأصول البحث العلمي ومهاراته.

الدراسات السابقة والإطار النظري

بعد الرجوع للدراسات السابقة في مجال موضوع الدراسة والأدبيات المرتبطة بها- لم تظهر على حد علم الباحثة -دراسات تقيس أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم مباشرة، ولكن هناك دراسات لها علاقة بموضوع الدراسة وترتبط بتطوير عضو هيئة التدريس أو بتقويم المؤتمرات التربوية بصفة عامة.

أولا: دراسات تتعلق بتطوير عضو هيئة التدريس

تناولت دراسة تيم عام ١٩٨٣م توضيح كيفية اختيار عضو هيئة التدريس ومعايير اختياره وإعداده وتطويره موضحة أهمية تطويره في الجامعات السعودية. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها أن المؤتمرات العلمية تربط عضو هيئة التدريس برفاقه في المهنة، والتخصص، والاهتمامات، وبذلك يتحقق النمو العلمي والمهني لعضو هيئة التدريس، ويعود بالنفع على مجتمعه، ويسهم في تقدم مجال تخصصه عالميا [١٠، ص١٩]، وتدعم هذه النتيجة أهمية القيام بهذه الدراسة للتعرف على مدى تأثير المؤتمرات التربوية في نمو عضو هيئة التدريس. أما دراسة كل من أبو نوار وبوبطانة، فقد أسفرت نتائجها عن تأكيد الحاجة الملحة للتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية [١١]. ولما كانت المؤتمرات التربوية أسلوبا هاما من أساليب تطوير عضو هيئة التدريس، فقد أصبحت الحاجة أيضا ملحة لتقويم وتطوير تلك المؤتمرات وهو هدف الدراسة الحالية. وهدفت دراسة موسى عام ١٤١٨هـ إلى تحديد الحاجات التدريبية المهنية لأعضاء هيئة التدريس غير التربويين من وجهة نظرهم، حيث أسفرت نتائج الدراسة عن التأكيد على أهمية الكفايات

التعليمية لعضو هيئة التدريس والحاجة إلى التدريب عليها [١٢ ، ص١٠٢٦]، وهذه النتائج ساهمت في إيضاح بعد هام من أبعاد الدراسة الحالية ، وهو أثر المؤتمرات التربوية في معرفة الكفايات التعليمية لمعلم الجامعة. كما قدمت دراسة كل من السويدي وحيدر عام ١٩٩٨م عددا من أساليب رفع كفاءة الأداء لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ، وكان من أهم نتائج هذه الدراسة تحديد أهداف رفع كفاية المعلم الجامعي ، فخصائص التعليم الجامعي الجيد ، ثم تحديد معوقات تطوير عضو هيئة التدريس ، وأساليب رفع كفاءة أدائه. ومن خلال النتائج الخاصة بأساليب رفع كفاءة أداء عضو هيئة التدريس تبرز أهمية المؤتمرات التربوية باعتبارها أسلوبا من أساليب رفع كفاءته. لذا أصبح من الأهمية بمكان دراسة المؤتمرات التربوية وتقويمها وقياس أثرها على نمو أعضاء هيئة التدريس علميا ومهنيا وهو موضوع الدراسة الحالية.

ثانيا: الدراسات التي تتعلق بتقويم المؤتمرات التربوية

قامت كاثلين Kathleen عام ١٩٨٠م بتقويم أعمال مؤتمر مركز مصادر التعلم حول برامج مدارس التمريض ومعلميها. وأسفرت دراستها عن نتائج أهمها : أدى المؤتمر إلى زيادة معرفة معلمي مدارس التمريض المشاركين ووعيهم في مجال مهنتهم ، والإلمام ببرامج إعداد معلمي التمريض وتدعيمها ، وتقويم تنظيم المركز للمؤتمرات التربوية ، بالرغم من أن مجال هذه الدراسة يختلف عن مجال الدراسة الحالية ، حيث تم تقويم مؤتمر عن برامج مدارس التمريض ومعلميها ، إلا أن الباحثة استرشدت بها في أهمية تقويم المؤتمرات التربوية ، والأساليب التي استخدمت في التقويم مثل الاستفتاء واستمارة التقويم.

أما دراسة كايو Kyaw عام ١٩٩٣م ، فقد هدفت إلى تقويم مؤتمر تربوي عن المعامل التربوية في إقليم الباسفيك ، وقد أسفرت النتائج من خلال تطبيق استمارة التقويم عن أن المؤتمر أثر تأثيرا إيجابيا في تحسين تعليم الأطفال في إقليم الباسفيك ، كما شمل التقويم أعمال المشاركين في المؤتمر ، والورش التعليمية ونتائج المؤتمر ، وأوصت الدراسة بتحسين التعليم في هذه المنطقة. وقد استفادت الباحثة من كيفية تقويم نتائج المؤتمر حيث استرشد بها في إجراءات قياس أثر المؤتمرات التربوية موضوع الدراسة الحالية.

١- دور المؤتمرات التربوية في تطوير عضو هيئة التدريس

للمؤتمرات التربوية دور في نمو المعلم الجامعي ورفع مستواه العلمي والمهني ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

أ) المؤتمرات التربوية مصدر تعلم فعال. تمثل المؤتمرات التربوية فرصة متاحة للتعلم فالعضو المشارك يتعلم، والعضو الحاضر يتعلم أيضا. المشارك يتعلم بدءا من إعداد البحث ومرورا بمراحله المختلفة وانتهاء بعرضه ومناقشته. وكذلك الحاضر يتعلم، فعادة ما يتضمن المؤتمر العديد من الدراسات والبحوث وأوراق العمل التي تحمل حصيلة من المعارف ونتائج التجارب فيكتسب الحقائق والمعارف حول موضوع المؤتمر، كما قد يكتسب الحاضرون اتجاهات نحو موضوعات المؤتمر، هذا بالإضافة إلى صقل مواهبهم ومهاراتهم في مجال إدارة الحلقات العلمية التي تمثلها جلسات المؤتمر، ومهارات المناقشة العلمية [٢، ص ١٠٣].

ب) المؤتمرات التربوية مجال لتبادل الآراء والخبرات. تعقد المؤتمرات التربوية أحيانا في البلد الواحد فتكون محلية، أو في عدد من الدول المتقاربة فتكون إقليمية، أو تكون عالمية حيث يدعى إليها المتخصصون من أنحاء مختلفة من العالم، فينقل المشاركون آخر ما توصلوا إليه من نتائج علمية في بيئاتهم إلى البيئات الأخرى فيستفيد المؤتمرون من خبرات الآخرين في البيئات المختلفة ؛ لأن اختلاف خصائص كل بيئة تكون مصدرا خصبا لعمق الدراسات وشمولها، كما أنها تتيح فرصة لعمليات المقارنة التربوية، وذلك مما يدفع بالتربية، ومؤسساتها، والقائمين عليها، وخاصة الجامعات إلى التطور التربوي في مجالاته المختلفة، وبذلك يتحقق رفع مستوى الجامعات وسمعتها. فالدراسة التي تمت في الشرق مثل اليابان، وطرحت نتائجها في الغرب مثل كندا، من خلال المؤتمرات يمكن أن تتطور وتصبح واقعا ملموسا في أنحاء العالم، لأن أعضاء المؤتمر نقلوها إلى بلادهم وحولوها إلى واقع الحياة [١٤، ص١٠]. وقد تناقش الفكرة في مؤتمر في وسط المملكة العربية السعودية (الرياض)، فتتحول إلى ممارسة فعلية في جنوبها (أبها) أو غربها (جدة).

جـ) المؤتمرات التربوية وسيلة لرفع كفاءة عضو هيئة التدريس. لقد أبرز رامسدن Ramsden عام ١٩٩٢م عددا من أهداف رفع كفاءة أعضاء هيئة التدريس وجعل أولها تمكين عضو هيئة التدريس من معرفة الأسس النظرية للتعلم والتعليم الفعالين [١٥ ، ص ٤٣]. وتلعب المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم دورا واضحا في توسيع معرفة عضو هيئة التدريس، فعلى سبيل المثال لا الحصر يتضمن المؤتمر التربوي الثالث لإعداد المعلم تسعين بحثا وعملا تم تحيكمها ونشرها حول النظريات الخاصة بإعداد المعلم وعلاقته بالعملية التعليمية [١٦ ، ص٤٠].

د) المؤتمرات التربوية وسيلة لتدريب المعلمين. تستخدم المؤتمرات التربوية، ويطلق عليها أحيانا المؤتمرات المهنية professional conferences، وسيلة لتدريب المعلمين داخل مؤسسات إعداد المعلم كأسلوب من أساليب تدريب المعلمين. فقد تناولت دراسة تارنر Turner عام ١٩٩٢م استخدام المؤتمرات التربوية في تطوير معلمي الرياضيات والعلوم للمرحلة الابتدائية، حيث أكد المتدربون أن حضورهم لهذه المؤتمرات جعل منهم معلمين أكثر فعالية [١٧ ، ص١٦].

أما دراسة دال Dale عام ١٩٩٤م، فقد أكدت على أن حضور المتدرب للمؤتمر ذي الأبعاد الأربعة وهم (الطالب المتدرب، والمعلم المتعاون، ومشرف الكلية، والمشرف المتخصص) جعل المتدرب يشترك مع كل من المعلم المتعاون، ومشرف الكلية، والمشرف المتخصص بفعالية وبطريقة تختلف باختلاف مستوياتهم، وخصائصهم، ولغاتهم، كما أنهم اكتسبوا معرفة أكثر، وتمتعوا بإشراف موجه وفعال [١٨ ، ص ٤].

٢- نشأة المؤتمرات التربوية لإغداد المعلم

كانت فكرة عقد مؤتمر تربوي لإعداد المعلم تراود عددا من التربويين ذوي الاهتمام بإعداد المعلم في كلية التربية في جامعة أم القرى في مكة المكرمة. ولقد كانت هذه الكلية في بداية نشأتها تحت اسم كلية المعلمين عام ١٣٧٢هـ، ثم ضمت إلى كلية الشريعة تحت اسم كلية الشريعة والتربية عام ١٣٨١ / ١٣٨٢هـ. ثم أنشئت كلية التربية عام ١٣٨٢/١٣٨٣هـ كلية مستقلة، وأخيرا أصبحت إحدى كليات جامعة أم القرى عند إنشائها عام ١٤٠١هـ [١٩ ، ص ١٠١].

وقدمت كلية التربية مشروع إقامة هذا المؤتمر بتاريخ ٢٤ /٥/ ١٣٩٣هـ، وبعد موافقة رئيس المجلس الأعلى للجامعة عقد المؤتمر في مكة المكرمة من ٨ إلى ١٣ صفر عام ١٣٩٤هـ وكان موضوعه "المؤتمر الأول لإعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية" [٢٠، ص ٩].

وإيمانا من كلية التربية في جامعة أم القرى بأهمية هذه المؤتمرات استمرت في عقدها، فعقد المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في جامعة أم القرى من ٢١ إلى ٢٣ شوال عام ١٤١٣هـ الموافق ١٣ إلى ١٥ أبريل ١٩٩٣م [٢١]. وفي عام ١٤٢٠هـ عقد المؤتمر التربوي الثالث لإعداد المعلم وموضوعه "المعلم تأمل الواقع واستشراق المستقبل،" من ٢٩ محرم إلى ٢ صفر عام ١٤٢٠هـ الموافق ١٥- ١٧ مايو ١٩٩٩م [١٦].

أ) **المؤتمر التربوي الأول**. عقد المؤتمر التربوي الأول لإعداد المعلمين في مكة المكرمة من ٨ إلى ١٣ صفر عام ١٣٩٤هـ الموافق (٤-٧ مارس ١٩٧٤م) بفرع جامعة الملك عبدالعزيز آنذاك بمكة المكرمة.

أهداف المؤتمر التربوي الأول

١- الاستفادة من الخبرات التربوية التي يقدمها المشتركون في المؤتمر انطلاقا من مبدأ الشورى في الإسلام دين هذه البلاد ودستورها الذي تعتز به وتعمل من أجله.

٢- دراسة احتياج المملكة من المعلمين المؤهلين لمهنة التدريس في جميع المراحل التعليمية في السنوات العشر المقبلة.

٣- دراسة النظام الحالي لإعداد المعلمين ومدى ما يحققه من النهوض بمستوى التعليم الذي تنشده الدولة.

٤- دراسة مدى إمكانيات الجامعات، وبالأخص كليات التربية في المملكة، لسد حاجة البلاد من المدرسين في جميع التخصصات التي تحتاج إليها مدارس التعليم العام.

٥- دراسة حاجة كليات إعداد المعلمين كي تنهض بمسؤولياتها تجاه النقص في المدرسين السعوديين.

٦- تحقيق مبدأ التعاون بين الجامعات ووزارة المعارف، والرئاسة العامة لتعليم البنات، والإدارة العامة للكليات، والمعاهد العلمية، والهيئة المركزية للتخطيط، لإيجاد خطة زمنية لحل هذه المشكلة كما أوصت بذلك السياسة التعليمية للدولة فقرة (١٦٥، ١٦٦) [٢٠، ص ٩].

الجهات المساهمة في المؤتمر

اشتركت عدة جهات رسمية تربوية في أعمال المؤتمر وهي وزارة المعارف، والرئاسة العامة لتعليم البنات، والرئاسة العامة للكليات والمعاهد العلمية، وجامعة الملك سعود (جامعة الرياض سابقا)، والهيئة المركزية للتخطيط، وكلية البترول والمعادن، والجامعة الإسلامية، وجامعة الملك عبد العزيز [٢٠، ص١٠].

محاور المؤتمر

تضمن المؤتمر التربوي الأول لإعداد المعلمين أربعة محاور رئيسة هي:

١- التخطيط للاكتفاء الذاتي من المعلمين.

٢- مناهج إعداد المعلمين.

٣- تقويم المعلم.

٤- تدريب المعلمين أثناء الخدمة [٢٠، ص ١٢].

ب) **المؤتمر التربوي الثاني.** عقد المؤتمر التربوي الثاني لإعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية في جامعة أم القرى بمكة المكرمة من ٢١ إلى ٢٣ شوال عام ١٤١٣هـ الموافق ١٣- ١٥ إبريل ١٩٩٣م [٢١].

أهداف المؤتمر الثاني

١- دراسة برامج إعداد المعلمين الحالية للتعرف على مدى فاعليتها في الإعداد النوعي للمعلم.

٢- تحديد الاحتياجات الفعلية لمعلم التعليم العام وجعلها القاعدة الأساسية لبناء برامج الإعداد قبل الخدمة وأثناءها.

٣- وضع تصورات مستقبلية لما يجب أن تكون عليه برامج إعداد المعلمين في المستقبل وذلك لمواكبة ومواجهة متطلبات العصر المتجددة والمتطورة.

٤- تقويم ما تم إنجازه في مجال إعداد المعلمين من خلال السنوات الماضية أي منذ عقد المؤتمر الأول لإعداد المعلمين.

٥- تحديد بعض الأسس والمعايير الموحدة التي قد تساعد في تنظيم عمل كل المؤسسات المعنية بإعداد المعلم [٢١ ، ص ١١].

محاور المؤتمر الثاني

تضمن المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام ثمانية محاور هي: الإعداد النوعي للمعلم، ودراسة أثر البيئة المدرسية في أداء المعلم، وإعداد معلم الفئات الخاصة، وإعداد معلمات القطاع النسوي، ومحتويات العملية التعليمية والأداء النوعي للمعلم، والمعلم والمجتمع، والمعلم والطالب، وتقويم ومتابعة المعلم وبرامج إعداده [٢٢ ؛ ٢٣ ؛ ٢٤].

جـ) **المؤتمر التربوي الثالث لإعداد المعلم.** عقد المؤتمر التربوي الثالث لإعداد المعلم في جامعة أم القرى من ٢٩ محرم إلى ٢ صفر عام ١٤٢٠هـ الموافق ١٥- ١٧ مايو ١٩٩٩م.

أهداف المؤتمر الثالث

١- تقويم واقع المعلم السعودي في المرحلة الراهنة للتنمية الشاملة ومستجدات العصر من وجهات نظر متعددة.

٢- تشخيص طبيعة العصر الحاضر وما فيه من مستجدات ومتطلبات تنموية وتأثير ذلك على عناصر العملية التربوية والتعليمية المختلفة في إطار السياسة التعليمة للمملكة العربية السعودية وأهدافها.

٣- المساهمة في التأصيل الإسلامي لبرامج الإعداد والتأهيل من حيث الأهداف والمحتوى والأساليب.

٤- رسم وتشكيل صورة المعلم المطلوب لهذه المرحلة وكيفية إعداده وإعادة تأهيله.

٥- تحديد الأدوار المطلوبة من الجامعات والكليات المسؤولة عن إعداد المعلم وإعادة تأهيله وتفعيل العملية التعليمية.

٦- تعزيز الاستفادة من معطيات وسائل الاتصال والتقنية الحديثة في مجال التربية والتعليم والحد من الآثار غير المرغوب فيها.

٧- تفعيل مهام المعلم ومسؤولياته وإعداده في ضوء استشراق المستقبل [١٦ ، ص٢٢].

محاور المؤتمر الثالث

تضمن المؤتمر الثالث لإعداد المعلم ستة محاور هي : تقويم واقع المعلم ، ومستجدات العصر ومتغيراته في ضوء السياسة التعليمية للمملكة وخططها التنموية ، وصورة المعلم المطلوب لهذه المرحلة التنموية ، وتفعيل إعداد المعلم وإعادة تفعليه ، وكليات التربية وكليات إعداد المعلمين والمعلمات ، والتعليم والتقنيات الحديثة [١٦ ، ص٢٢].

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي ؛ لأنه يساعد على تحديد ظاهرة الدراسة ووصف العلاقات بين الظاهرة ومتعلقاتها مع إمكانية تحليل البيانات وتفسيرها [٢٥ ، ص١١٤].

مجتمع الدراسة

يتألف مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة أم القرى في مدينة مكة المكرمة ، حيث يبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس ١١٧ عضوا بواقع ٩٧ ذكرا و٢٠ أنثى [٢٦ ، ص٩٥].

نظرا لصغر حجم مجتمع الدراسة تم توزيع عدد ١١٧ استبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة ولم تحصل الباحثة إلا على عدد ٧٢ استبانة بنسبة ٦١٪ بواقع ٥٣ عضوا ، و١٩ عضوة ؛ لذا اعتبرت الباحثة الاستمارات التي تمت الإجابة عنها وتسلمها كافية ويمكن وصف مجتمع الدراسة حسب الموضح في جدول رقم ١ .

جدول رقم ١ . توزيع مجتمع الدراسة وفقا لمتغيرات الدراسة

المتغيرات		العدد	النسبة
الدرجة العلمية	أستاذ	٧	٩,٧
	أستاذ مشارك	١٠	١٣,٩
	أستاذ مساعد	٥٥	٧٦,٤
	المجموع	٧٢	١٠٠
العمر	من ٣٠ إلى ٤٠ سنة	١١	١٥,٣
	من ٤١ إلى ٥٠ سنة	٥١	٧٠,٨
	من ٥١ فأكثر	١٠	١٣,٩
	المجموع	٧٢	١٠٠
عدد سنوات الخبرة	١-٥	٢٣	٣١,٩
	٦-١٠	٣٤	٤٧,٣
	١٠ فأكثر	١٥	٢٠,٨
	المجموع	٧٢	١٠٠
الجنس	ذكر (عضو)	٥٣	٧٣,٦
	أنثى (عضوة)	١٩	٢٦,٤
	المجموع	٧٢	١٠٠

ويتضح من جدول رقم ١ ارتفاع عدد أعضاء هيئة التدريس في درجة أستاذ مساعد، حيث بلغت نسبتهم ٧٦,٤٪؛ وتلتها نسبة الأستاذ المشارك حيث بلغت ١٣,٩٪؛ ثم نسبة الأستاذ حيث بلغت ٩,٧٪، ويرجع ذلك لزيادة عدد الأستاذ المساعد في مجتمع الدراسة كما ورد في إحصائية أعضاء هيئة التدريس في التقرير السنوي لعام ١٤١٩هـ [٢٦ ، ص٩٥]. كما يتضح من الجدول أن الفئة العمرية لمجتمع الدراسة التي تمتد من ٤١ إلى ٥٠ سنة هي أعلى نسبة حيث بلغت ٧٠,٨ ٪، ثم تلتها فئة ٣٠-٤٠ سنة حيث بلغت ١٥,٣٪، وتلتها الفئة من ٥١ سنة فأكثر حيث بلغت ١٣,٩٪. ولما كانت أعلى نسبة في مجتمع الدراسة من فئة عمرية ناضجة فهذا يساعد على إعطاء استجابات معتدلة. أما بالنسبة لمتغير عدد سنوات الخبرة، فإن نسبة من عملوا من أعضاء هيئة التدريس من ٦-١٠ سنوات أعلى

نسبة حيث بلغت ٤٧,٣٪ ويليهم من عمل من ١ - ٥ سنوات حيث كانت نسبتهم ٣١,٩٪. أما من عملوا ١٠ سنوات فأكثر، فنسبتهم بلغت ٢٠,٨٪ ؛ ولما كانت أعلى نسبة في مجتمع الدراسة ممن عمل ٦ سنوات فأكثر، فهذا يساعد على إعطاء استجابات من واقع العمل والتجربة. كما يتضح من الجدول أن نسبة أعضاء هيئة التدريس الذكور أعلى من نسبة الإناث، حيث بلغت نسبة الذكور ٧٣,٦٪ بينما بلغت نسبة الإناث ٢٦,٤٪ ؛ ويرجع ذلك إلى أن اهتمام الجامعات في المملكة العربية السعودية هو إعداد الطلاب الذكور في حين أن الرئاسة العامة لتعليم البنات هي المسؤولة عن تعليم الإناث.

أداة الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت الباحثة أداة الاستبانة، وكان الهدف من الاستبانة التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة أم القرى حول أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم على نمو المعرفة المهنية لمعلم الجامعة وتضمنت الاستبانة خمسة محاور تقيس أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في الجوانب التالية :

- معرفة عضو هيئة التدريس جوانب إعداد المعلم.
- معرفته الأدوار المطلوبة من المعلم.
- معرفته الكفايات التعليمية لمعلم الجامعة.
- معرفته أصول البحث العلمي ومهاراته.
- الصعوبات التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس المشاركون في المؤتمرات التربوية والحاضرون لها.

صدق الأداة

١- **صدق المحكمين.** تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس في كلية التربية في جامعة الملك سعود وجامعة أم القرى وكان أهم التعديلات التي تمت بعد تحكيم الاستبانة هي :

١- إضافة محور المعرفة بالكفايات التعليمية لمعلم الجامعة.

٢- دمج محاور إعداد المعلم في محور واحد وهو المحور الأول.

٣- حذف عبارتين من عبارات الاستبانة لعدم مناسبتها لهدف الاستبانة.

٢- صدق الاتساق الداخلي. تم حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson بين درجات كل محور من محاور الاستبانة وبين الدرجة الكلية له (انظر جدول رقم ٢)، وكذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة من عبارات كل محور وبين الدرجة الكلية لذلك المحور (انظر جدول رقم ٣). وكانت معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ و ٠,٠٥.

جدول رقم ٢. معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة المحور والدرجة الكلية

م	المحور	معامل الارتباط
١	جوانب إعداد المعلم	*٠,٩٢٨٤
٢	الأدوار المتوقعة من المعلم	*٠,٩١٧٩
٣	الكفايات التدريسية لمعلم الجامعة	*٠,٦٥٨٩
٤	أصول البحث العلمي ومهاراتــه	*٠,٨٥٠٤
٥	الصعوبات المتعلقة بالمشاركة في المؤتمرات	*٠,٨٣١٩

* دالة عند مستوى ٠,٠١ .

ثبات الأداة

تم حساب ثبات الاستبانة عن طرق إعادة التطبيق، حيث طبقت الاستبانة على مجموعة من عينة الدراسة وعددها ٢٠ عضوا، ثم تمت إعادة تطبيق الاستبانة على نفس المجموعة بعد أسبوعين. وتم حساب معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لكل محور من محاور الاستبانة ثم حساب معامل الثبات للمحاور مجتمعة، وقد كان معامل الثبات العام مرتفعا حيث بلغ ٠,٩٧٠٧ (انظر جدول رقم ٤).

جدول رقم ٣. معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة كل عبارة والمحور الذي تنتمي إليه

المحور (١)		المحور (٢)		المحور (٣)		المحور (٤)		المحور(٥)	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧٤٤٤**	١٦	٠,٦٤٤٣**	٣١	٠,٩٩٤٩**	٤١	٠,٨٤١٤**	٥١	٠,٨٦٢٦**
٢	٠,٨٤١١**	١٧	٠,٨٠٧٣**	٣٢	٠,٩٩٤٩**	٤٢	٠,٧٧٥٩**	٥٢	٠,٨٦٢٦**
٣	٠,٩٨١٧**	١٨	٠,٩٦٧٨**	٣٣	٠,٩٩٤٩**	٤٣	٠,٨٤٣٦**	٥٣	٠,٤٣٧١**
٤	٠,٩٨١٧**	١٩	٠,٩٦٧٨**	٣٤	٠,٩٩٤٩**	٤٤	٠,٧٥٦٦**	٥٤	٠,٧٣٨٥**
٥	٠,٩٨١٧**	٢٠	٠,٩٦٧٨**	٣٥	٠,٩٩٤٩**	٤٥	٠,٩٠٩٥**	٥٥	٠,٤٦٩٢*
٦	٠,٩٨١٧**	٢١	٠,٩٦٧٨**	٣٦	٠,٩٩٤٩**	٤٦	٠,٥٢٣١*	٥٦	٠,٤٧٧٠*
٧	٠,٩٨١٧**	٢٢	٠,٩٦٧٨**	٣٧	٠,٤٥٢٢*	٤٧	٠,٩٠٩٥**	٥٧	٠,٧٠٩٢**
٨	٠,٩٨١٧**	٢٣	٠,٨٥٣٥**	٣٨	٠,٩٩٤٩**	٤٨	٠,٩٠٩٥**	٥٨	٠,٧٩٨٤**
٩	٠,٨٢٢٠**	٢٤	٠,٩٦٧٨**	٣٩	٠,٩٩٤٩**	٤٩	٠,٩٠٩٥**	٥٩	٠,٨٦٢٦**
١٠	٠,٤٩٨٧*	٢٥	٠,٩٦٧٨**	٤٠	٠,٩٧٤١**	٥٠	٠,٩٠٩٥**	٦٠	٠,٨٦٢٦**
١١	٠,٩٨١٧**	٢٦	٠,٩٦٧٨**	–	–	–	–	٦١	٠,٨٦٢٦**
١٢	٠,٩٨١٧**	٢٧	٠,٤٧٢٥*	–	–	–	–	٦٢	٠,٨٠٦٤**
١٣	٠,٧٣٢٦**	٢٨	٠,٩٦٧٨**	–	–	–	–	–	–
١٤	٠,٩٨١٧**	٢٩	٠,٩٦٧٨**	–	–	–	–	–	–
١٥	٠,٩٨١٧**	٣٠	٠,٩٦٧٨**	–	–	–	–	–	–

** دالة عند مستوى ٠,٠١ .   *دالة عند مستوى ٠,٠٥ .

جدول رقم ٤. معاملات ارتباط ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة

م	المحور	معامل الارتباط
١	جوانب إعداد المعلم	٠,٩٤٩٢
٢	الأدوار المتوقعة من المعلم	٠,٩٥٢٦
٣	الكفايات التعليمية لمعلم الجامعة	٠,٩٨٤٢
٤	أصول البحث العلمي ومهاراته	٠,٨٩٩٣
٥	الصعوبات المتعلقة بالمشاركة في المؤتمرات	٠,٦٦٧٨
٦	معامل الثبات العام للمحاور مجتمعة	٠,٩٧٠٩

الأساليب الإحصائية

استخدمت الباحثة لتحليل بيانات الدراسة الأساليب الإحصائية التالية :

١- التكرارات، والنسب المئوية، ومربع كاي (كا^2) chi-square للتعرف على استجابات أعضاء هيئة التدريس ومدى تطابقها.

٢- تحليل التباين الأحادي one way analysis of variance لتحديد الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس وفقا لمتغيرات الدرجة العلمية، والعمر، وعدد سنوات الخبرة.

٣- اختبار "ت" t-test لتحديد الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس وفقا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

٤- معامل ارتباط بيرسون Pearson لحساب صدق الاستبانة.

٥- معامل الثبات (ألفا كرونباخ) للتأكد من ثبات الاستبانة.

وقد استعانت الباحثة بمركز البحوث التربوية في جامعة الملك سعود في التحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS.

عرض نتائج الدراسة

أولا : أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في معرفة جوانب إعداد المعلم

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة (ما أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في معرفة عضو هيئة التدريس جوانب إعداد المعلم؟) تم استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس ثم تم حساب تكرارات الاستجابات ونسبتها المئوية لكل عبارة، ثم تم حساب قيم كا^2 chi- square ودلالتها.

جدول رقم ٥. التكرارات والنسب المئوية، وقيم كا^٢^، ودلالتها لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول أثر المؤتمرات في معرفة جوانب إعداد المعلم

م	العبـــــارة	أوافق جدا		أوافق		لا أعلم		لا أوافق		لا أوافق أبدا		كا^٢^	درجة الحرية	الدلالة
		تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪			
١	زادت معرفتي بسياسة إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية.	١١	١٥,٣	٥٩	٨١,٩	١	١,٤	١	١,٤	–	–	١٢٨,٢٢٢	٣	٠,٠٠١
٢	ألممت ببرامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية.	٦	٨,٣	٦٤	٨٨,٩	–	–	٢	٢,٨	–	–	١٠٠,٣٣٣	٢	٠,٠٠١
٣	استطعت أن أميز بين الإعداد التكاملي والإعداد التتابعي للمعلم.	٧	٩,٧	٦٠	٨٣,٣	١	١,٤	٤	٥,٦	–	–	١٣١.٦٦٦	٣	٠,٠٠١
٤	استطعت أن أميز بين الإعداد الكمي والإعداد النوعي للمعلم.	٦	٨,٣	٦٣	٨٧,٥	–	–	٣	٤,٢	–	–	٩٥,٢٥٠	٢	٠,٠٠١
٥	أدركت أهمية شمول إعداد المعلم المهني والأكاديمي والثقافي.	٧	٩,٧	٦٢	٨٦,١	–	–	٣	٤,٢	–	–	٩٠,٥٨٣	٢	٠,٠٠١
٦	أدركت أهمية التوازن بين الإعداد الأكاديمي والمهني للمعلم الجامعي.	٦	٨,٣	٦٣	٨٧,٥	–	–	٣	٤,٢	–	–	٩٥,٢٥٠	٢	٠,٠٠١
٧	أمدتني المؤتمرات التربوية للمعلم بمعرفة واضحة حول أسس إعداد المعلم.	٦	٨,٣	٦٢	٨٦,١	٣	٤,٢	١	١,٤	–	–	٩٣,٣٢٤	٢	٠,٠٠١
٨	أمدتني المؤتمرات التربوية للمعلم بمعرفة واضحة حول جوانب إعداد المعلم.	٦	٨,٣	٦٣	٨٧,٥	–	–	٣	٤,٢	–	–	٩٥,٢٥٠	٢	٠,٠٠١

تابع جدول رقم ٥

م	العبارة	أوافق جدا		أوافق		لا أعلم		لا أوافق		لا أوافق أبدا		كا٢	درجة الحرية	الدلالة
		تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪			
٩	أمدتني المؤتمرات التربوية للمعلم بمعرفة واضحة حول الكفايات التدريبية لمعلم التعليم العام.	٥	٦,٩	٥٨	٨٠,٦	٣	٤,٢	٦	٨,٣	–	–	١١٨,٧٧٧	٣	٠,٠٠١
١٠	أمدتني المؤتمرات التربوية للمعلم بمعرفة واضحة حول الحاجات التدريبية لمعلم التعليم العام.	٥	٦,٩	١١	١٥,٣	١٥	٢,٨	٤١	٥٦,٩	–	–	٤٢	٣	٠,٠٠١
١١	أدركت أهمية إعداد المعلم أثناء الخدمة.	٧	٩,٧	٦١	٨٤,٧	–	–	٤	٥,٦	–	–	٨٥,٧٥٠	٢	٠,٠٠١
١٢	أدركت أهمية التعليم المستمر للمعلم.	٦	٨,٣	٦٢	٨٦,١	–	–	٤	٥,٦	–	–	٩٠,٣٣٣	٢	٠,٠٠١
١٣	زادت معرفتي عن إعداد معلم الفئات الخاصة.	٦	٨,٣	٥٩	٨١,٩	١	١,٤	٦	٨,٣	–	–	١٢٥,٤٤٤	٣	٠,٠٠١
١٤	زادت معرفتي عن نظريات تقويم المعلم.	٦	٨,٣	٦٢	٨٦,١	–	–	٤	٥,٦	–	–	٩٠,٣٣٣	٢	٠,٠٠١
١٥	زادت معرفتي عن أساليب وأدوات تقويم المعلم.	٦	٨,٣	٦٢	٨٦,١	–	–	٤	٥,٦	–	–	٩٠,٣٣٣	٢	٠,٠٠١

يتضح من جدول رقم ٥ أن قيم كا[٢] لعبارات المحور الأول، وهو معرفة جوانب إعداد المعلم دالة إحصائيا عن مستوى ٠,٠٠١ لصالح الاستجابة (أوافق)- عدا العبارة رقم (١٠) - حيث وافق أعضاء هيئة التدريس بنسبة تتراوح بين ٨٠,٦ و٨٨,٩ على أن للمؤتمرات التربوية لإعداد المعلم أثرا على معرفة عضو هيئة التدريس جوانب إعداد المعلم. وهذا يعني أن للمؤتمرات التربوية أثرا في زيادة معرفة عضو هيئة التدريس حول سياسة إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية وأسس إعداده وبرامجه، والتمييز بين أنواع إعداد المعلم التكاملي والتتابعي والكمي والنوعي، وإدراك أهمية شمول الإعداد والتوازن بين أنواعه، كما زادت معرفة عضو هيئة التدريس بالكفايات التدريبية للمعلم وأهمية إعداده أثناء الخدمة، وأهمية التعلم المستمر للمعلم، وإعداد معلم الفئات، كما أصبح عضو هيئة التدريس أكثر إلماما بنظريات تقويم المعلم وأساليبه وأدواته.

أما بالنسبة للعبارة رقم ١٠، والتي تكشف عن أثر المؤتمرات في الإلمام بالحاجات التدريبية، فلم يوافق ٥٦,٩٪ من أعضاء هيئة التدريس عليها، وهذا يعني أن المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم لم تؤد إلى زيادة معرفة عضو هيئة التدريس في جانب الحاجات التدريبية للمعلم.

ثانيا : أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في معرفة الأدوار المتوقعة من المعلم

للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة (ما أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في معرفة عضو هيئة التدريس للأدوار المتوقعة من المعلم؟) تم استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس، ثم تم حساب تكرارات الاستجابات، ونسبتها المئوية لكل عبارة، ثم تم حساب قيم كا[٢] ودلالتها.

جدول رقم ٦. التكرارات، والنسب المئوية، وقيم كا^{٢}، ودلالتها لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول أثر المؤتمرات في معرفة الأدوار المتوقعة من المعلم

م	العبارة	أوافق جدا		أوافق		لا أعلم		لا أوافق		لا أوافق أبدا		كا^{٢}	درجة الحرية	الدلالة
		تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪			
١٦	أصبحت أكثر إلماما بدور المعلم في تنمية العقيدة الإسلامية وقيمها.	٦	٨,٣	٦٢	٨٦,١	–	–	٤	٥,٦	–	–	٧٩,٠٨٣	٢	٠,٠٠١
١٧	أصبحت أكثر إلماما بدور المعلم كقدوة صالحة مثلا أعلى لطلابه.	١٢	١٦,٧	٥٩	٨١,٩	–	–	١	١,٤	–	–	٦٨,٠٨٣	٢	٠,٠٠١
١٨	أصبحت أكثر إلماما بأن المعلم ممثل لقيم المجتمع.	١٥	٢٠,٨	٥٦	٧٧,٨	–	–	١	١,٤	–	–	٩١	٢	٠,٠٠١
١٩	أصبحت أكثر إلماما بأن المعلم ناقل لثقافة المجتمع وناقد لها.	٥	١١,١	٦٢	٨٦,١	–	–	٢	٢,٨	–	–	٩١	٢	٠,٠٠١
٢٠	أصبحت أكثر إلماما بأن المعلم موجه ومصلح اجتماعي.	٨	١١,١	٦٢	٨٦,١	–	–	٢	٢,٨	–	–	١٤٤,٥٥٥	٣	٠,٠٠١
٢١	تعلمت بصورة واضحة دور المعلم كعامل ربط بين المدرسة والمجتمع.	٦	٨,٣	٦٢	٨٦,١	٢	٢,٨	٢	٢,٨	–	–	١٤٤,٥٥٥	٣	٠,٠٠١
٢٢	زادت معرفتي بدور المعلم موجها للعملية التعليمية.	٧	٩,٧	٦١	٨٤,٧	١	١,٤	٢	٢,٨	–	–	١٤١,٦٧٦	٣	٠,٠٠١
٢٣	زادت معرفتي بدور المعلم باعتباره منظما للبيئة التعليمية.	٧	٩,٧	٦٢	٨٦,١	١	١,٤	٢	٢,٨	–	–	١٤٤,٥٥٥	٣	٠,٠٠١

تابع جدول رقم ٦

م	العبارة	أوافق جدا		أوافق		لا أعلم		لا أوافق		لا أوافق أبدا		كا٢	درجة الحرية	الدلالة
		تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪			
٢٤	زادت معرفتي بدور المعلم باعتباره خبير تقنية تعليمية.	٨	١١,١	٦١	٨٤,٧	١	١,٤	٢	٢,٨	–	–	١٣٨,٥٥٥	٣	٠,٠٠١
٢٥	زادت معرفتي بدور المعلم باعتباره مرشدا طلابيا.	٩	١٢,٥	٦٠	٨٣,٣	١	١,٤	٢	٢,٨	–	–	١٣٢,٧٧٧	٣	٠,٠٠١
٢٦	زادت معرفتي بدور المعلم باعتباره متفهما لخصائص نمو التلاميذ.	٨	١١,١	٦١	٨٤,٧	١	١,٤	٢	٢,٨	–	–	١٣٨,٥٥٥	٣	٠,٠٠١
٢٧	تعلمت بصورة واضحة دور المعلم في تنمية أنواع التفكير العلمي والناقد والإبداعي.	٦	٨,٣	٣٤	٤٧,٢	٢	٢,٨	٣٠	٤١,٧	–	–	٤٤,٤٤٤	٣	٠,٠٠١
٢٨	تعلمت بصورة واضحة دور المعلم باعتباره مساعدا في اكتساب المعرفة.	٦	٨,٣	٦٣	٨٧,٥	١	١,٤	٢	٢,٨	–	–	١٤٤,٥٥٥	٣	٠,٠٠١
٢٩	تعلمت بصورة واضحة بأن المعلم دائرة معارف عامة ومتخصصة معا.	٣	٤,٢	٦٦	٩١,٧	١	١,٤	٢	٢,٨	–	–	١٥٠,٧٧٧	٣	٠,٠٠١
٣٠	أدركت أهمية المعلم كراع أمين لعقول الطلاب من الأخطار الفكرية.	٣	٤,٢	٦٥	٩٠,٣	١	١,٤	٣	٤,٢	–	–	١٥٠,٧٧٧	٣	٠,٠٠١

يتضح من جدول رقم ٦ أن قيم كا[٢] لجميع عبارات المحور الثاني وهو (أثر المؤتمرات التربوية في معرفة الأدوار المتوقعة من المعلم) دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٠١ لصالح الاستجابة (أوافق)، حيث وافق أعضاء هيئة التدريس بنسب تتراوح بين ٧٧,٨ و٩١,٧ على أن للمؤتمرات التربوية لإعداد المعلم أثرا في معرفة عضو هيئة التدريس الأدوار المتوقعة من المعلم. وهذا يعنى أن للمؤتمرات التربوية لإعداد المعلم أثرا في زيادة معرفة عضو هيئة التدريس بدور المعلم في تنمية العقيدة الإسلامية وقيمها، ودوره باعتباره قدوة صالحة لطلابه، وممثلا لقيم مجتمعه، وموجها ومصلحا اجتماعيا، وعامل ربط بين المدرسة والمجتمع، وموجها للعملية التربوية، ومنظما للبيئة التعليمية، وخبيرا للتقنية التعليمية، ومتفهما لخصائص نمو الطلاب، ومساعدا في اكتساب المعرفة، ودائرة معارف عامة ومتخصصة، وأمينا على عقول الطلاب.

أما العبارة رقم (٢٧)، والتي تكشف عن أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في إلمام عضو هيئة التدريس بدور المعلم في تنمية أنواع التفكير العلمي والناقد والإبداعي، فقد وافق عليها ٤٧,٢٪ من أعضاء هيئة التدريس. وهذا يعني أن المؤتمرات التربوية لها أثر في توعية عضو هيئة التدريس بدور المعلم في تنمية أنواع التفكير العلمي والناقد والإبداعي.

ثالثا : أثر المؤتمرات لإعداد المعلم في معرفة الكفايات التعليمية لمعلم الجامعة

للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة (ما أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في معرفة عضو هيئة التدريس الكفايات التعليمية لمعلم الجامعة؟) تم استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس ثم تم حساب تكرارات الاستجابات ونسبتها المئوية لكل عبارة، ثم تم حساب قيم كا[٢]، ودلالتها.

جدول رقم ٧. التكرارات، والنسب المئوية، وقيم كا٢، ودلالتها لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول أثر المؤتمرات في معرفة عضو هيئة التدريس الكفايات التعليمية لمعلم الجامعة

م	العبـــارة	أوافق جدا		أوافق		لا أعلم		لا أوافق		لا اوافق أبدا		كا٢	درجة الحرية	الدلالة
		تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪			
٣١	أصبحت أكثر إلماما بخصائص التدريس الجامعي الجيد.	٣	٤,٢	٢	٢,٨	١	١,٤	٦٦	٩١,٧	–	–	١٧٠,٧٧٧	٣	٠,٠٠١
٣٢	أصبحت أكثر إلماما بالأهداف التربوية على اختلاف مستوياتها.	٣	٤,٢	٣	٤,٢	١	١,٤	٦٥	٩٠,٣	–	–	١٦٣,٧٧٧	٣	٠,٠٠١
٣٣	زادت معرفتي بعناصر تصميم المساق (الأهداف-المحتوى-طريقة التدريس-التقويم).	٣	٤,٢	٣	٤,٢	١	١,٤	٦٥	٩٠,٣	–	–	١٦٣,٧٧٧	٣	٠,٠٠١
٣٤	زادت معرفتي بخطوات تصميم المساق.	٣	٤,٢	٢	٢,٨	١	١,٤	٦٦	٩١,٧	–	–	١٧٠,٧٧٧	٣	٠,٠٠١
٣٥	أصبحت أكثر إلماما بطرائق التدريس الجامعي.	٣	٤,٢	٢	٢,٨	١	١,٤	٦٦	٩١,٧	–	–	١٧٠,٧٧٧	٣	٠,٠٠١
٣٦	أصبحت أكثر إلماما بوسائل تقويم الطلاب.	٣	٤,٢	٢	٢,٨	١	١,٤	٦٦	٩١,٧	–	–	١٧٠,٧٧٧	٣	٠,٠٠١

تابع جدول رقم ٧

م	العبارة	أوافق جدا		أوافق		لا أعلم		لا أوافق		لا اوافق أبدا		كا٢	درجة الحرية	الدلالة
		تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪			
٣٧	تعرفت بصورة أوضح على علاقة التقنية بالعملية التعليمية مثل الحاسب الآلي والإنترنت.	٣	٤,٢	٥٤	٧٥	٥	٦,٩	١٠	١٣,٩	–	–	٩٧,٤٤٤	٣	٠,٠٠١
٣٨	زادت معرفتي بأهمية خدمة المعلم الجامعي للمجتمع.	٣	٤,٢	٢	٢,٨	٢	٢,٨	٦٥	٩٠,٣	–	–	١٦٣,٦٦٦	٣	٠,٠٠١
٣٩	زادت معرفتي بعلاقة المعلم الجامعي بالبيئة المحلية والعالمية.	٣	٤,٢	٢	٢,٨	٢	٢,٨	٦٥	٩٠,٣	–	–	١٦٣,٦٦٦	٣	٠,٠٠١
٤٠	زادت معرفتي بعلاقة المعلم الجامعي بإدارة الجامعة.	٣	٤,٢	٢	٢,٨	٢	٢,٨	٦٥	٩٠,٣	–	–	١٦٣,٦٦٦	٣	٠,٠٠١

يتضح من جدول رقم ٧ أن قيم كا[٢] لجميع عبارات المحور الثالث (أثر المؤتمرات التربوية في معرفة الكفايات التعليمية لمعلم الجامعة)، دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٠١ لصالح الاستجابة (لا أوافق) - عدا العبارة رقم (٣٧) - حيث تبين جميع فقرات هذا المحور أن أعضاء هيئة التدريس لا يرون أثرا إيجابيا للمؤتمرات التربوية في معرفتهم الكفايات التعليمية لمعلم الجامعة، حيث تراوحت النسبة المئوية لعدم الموافقة بين ٩٠.٣ و٩١.٧. وهذا يعني ضعف أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في معرفة عضو هيئة التدريس الكفايات التعليمية لمعلم الجامعة وهي: الإلمام بخصائص التدريس الجامعي الجيد، والأهداف التربوية على اختلاف مستوياتها، وعناصر تصميم المساق وخطواته، وطرائق التدريس الجامعي، ووسائل تقويم المتعلم، وأهمية خدمة المعلم الجامعي للمجتمع وعلاقته بالبيئة المحلية والعالمية، وعلاقة المعلم الجامعي بإدارة الجامعة.

أما العبارة رقم (٣٧)، والتي تكشف عن أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في معرفته بعلاقة التكنولوجيا بالعملية التعليمية، مثل الحاسب الآلي والإنترنت، فقد وافقت ٧٥٪ من مجتمع الدراسة على أثر المؤتمرات التربوية في معرفة علاقة التقنية بالعملية التعليمية.

رابعا: أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في معرفة أصول البحث العلمي ومهاراته

للإجابة عن السؤال الرابع للدراسة (ما أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في معرفة عضو هيئة التدريس لأصول البحث العلمي ومهاراته؟) تم استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس، ثم تم حساب تكرارات الاستجابات، ونسبتها المئوية، وقيم كا[٢]، ودلالتها لكل عبارة.

جدول رقم ٨. التكرارات، والنسب المئوية، وقيم كا[٢]، ودلالتها لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول أثر المؤتمرات في معرفة أصول البحث العلمي ومهاراته

م	العبـــــارة	أوافق جدا		أوافق		لا أعلم		لا أوافق		لا أوافق أبدا		كا[٢]	درجة الحرية	الدلالة
		تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪			
٤١	تعرفت على إجراءات المشاركة بالبحوث في المؤتمرات التربوية.	٥	٦,٩	٦٣	٨٧,٥	–	–	٤	٥,٦	–	–	٩٥,٠٨٣	٢	٠,٠٠١
٤٢	زادت معرفتي بخصائص البحث العلمي.	٥	٦,٩	٦٣	٨٧,٥	–	–	٤	٥,٦	–	–	٩٥,٠٨٣	٢	٠,٠٠١
٤٣	زادت معرفتي بمعايير البحث العلمي من خلال تعليمات نشرات المؤتمرات.	٥	٦,٩	٦٢	٨٦,١	–	–	٥	٦,٩	–	–	٩٥,٢٥٠	٢	٠,٠٠١
٤٤	أصبحت أكثر إلماما بكيفية اختيار المشكلة وتحديدها.	٥	٦,٩	٦٢	٨٦,١	–	–	٥	٦,٩	–	–	٩٥,٢٥٠	٢	٠,٠٠١
٤٥	زادت معرفتي بأنواع مناهج البحوث والأدوات الخاصة بها.	٥	٦,٩	٦٣	٨٧,٥	٢	٢,٨	٢	٢,٨	–	–	١٥٠,٣٣٣	٣	٠,٠٠١
٤٦	زادت معرفتي بأنواع الأساليب الإحصائية في البحوث التربوية	٥	٦,٩	٦٣	٨٧,٥	٢	٢,٨	٢	٢,٨	–	–	١٥٠,٣٣٣	٣	٠,٠٠١

تابع جدول رقم ٨

م	العبارة	أوافق جدا		أوافق		لا أعلم		لا أوافق		لا أوافق أبدا		كا٢	درجة الحرية	الدلالة
		تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪			
٤٧	زادت معرفتي بمهارات عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها.	٦	٨,٣	٦٣	٨٧,٥	١	١,٤	٢	٢,٨	–	–	١٥٠,٧٧٧	٣	٠,٠٠١
٤٨	ألممت بصورة أكثر بأصول فن عرض البحوث.	٦	٨,٣	٦٣	٨٧,٥	٢	٢,٨	١	١,٤	–	–	١٥٠,٧٧٧	٣	٠,٠٠١
٤٩	ألممت بصورة أكبر بإدارة الحلقات العلمية.	٨	١١,١	٦٢	٨٦,١	١	١,٤	١	١,٤	–	–	١٤٥,٢٢٢	٣	٠,٠٠١
٥٠	زادت معرفتي بأصول وآداب المناقشة داخل جلسات المؤتمر.	٨	١١,١	٦٢	٨٦,١	١	١,٤	١	١,٤	–	–	١٤٥,٢٢٢	٣	٠,٠٠١

يتضح من جدول رقم ٨ أن قيم كا[٢] لجميع عبارات المحور الرابع (أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في معرفة أصول البحث العلمي ومهاراته) دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٠١ لصالح الاستجابة (أوافق)، حيث وافق أعضاء هيئة التدريس بنسبة تتراوح بين ٨٦.١ و ٨٧,٥ على أثر المؤتمرات التربوية في معرفة عضو هيئة التدريس أصول البحث العلمي ومهاراته. وهذا يعني أن عضو هيئة التدريس تعرف على إجراءات المشاركة بالبحوث، وزادت معرفته بخصائص البحث العلمي ومعاييره، كما زادت معرفته بكيفية اختيار المشكلة وتحديدها وبأنواع مناهج البحث العلمي وأدواتها والأساليب الإحصائية المستخدمة فيها، وبمهارات عرض النتائج، وتحليلها، وتفسيرها، ومناقشتها، كما تم إلمام عضو هيئة التدريس بصورة أكثر بأصول فن عرض البحوث، وبإدارة الحلقات العلمية، وبأصول وآداب المناقشة داخل جلسات المؤتمر.

خامسا : الصعوبات التي تواجه عضو هيئة التدريس في المشاركة في المؤتمرات التربوية أو حضورها

للإجابة عن السؤال الخامس للدراسة (ما الصعوبات التي يواجهها عضو هيئة التدريس في المشاركة في المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم أو حضورها؟) تم استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس، ثم تم حساب تكرارات الاستجابات، ونسبتها المئوية، وقيم كا[٢]، ودلالتها لكل عبارة.

جدول رقم ٩. التكرارات والنسب المئوية وقيم كا² ودلالتها لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول الصعوبات التي تواجه عضو هيئة التدريس في المشاركة في المؤتمرات أو حضورها

م	العبارة	أوافق جدا		أوافق		لا أعلم		لا أوافق		لا اوافق أبدا		كا²	درجة الحرية	الدلالة
		تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪			
٥١	أجد صعوبة في معرفة موعد المؤتمر حيث لا أعلمه إلا قبل عقده بفترة قصيرة.	٦	٨,٣	٦٦	٩١,٧	-	-	-	-	-	-	٥٠	١	٠,٠٠١
٥٢	أعتقد أن المدة المحددة لإعداد البحوث غير كافية.	١٥	٢٠,٨	٥٧	٧٩,٢	-	-	-	-	-	-	٢٤,٥٠٠٠	١	٠,٠٠١
٥٣	تصل إلينا تعليمات ونشرات المؤتمر متأخرة.	٥	٦,٩	٦٥	٩٠,٣	١	١,٤	١	١,٤	-	-	١٠٨,٦١٩	٢	٠,٠٠١
٥٤	تصل إلينا تعليمات ونشرات المؤتمر بعد انعقاده.	٥	٦,٩	٤	٥,٦	١	١,٤	٦٢	٨٦,١	-	-	١٤٣,٨٨٨	٣	٠,٠٠١
٥٥	أجد صعوبة في الحصول على تعليمات ونشرات المؤتمر التفصيلية.	١	١,٤	٦٦	٩١,٧	-	-	٥	٦,٩	-	-	١١٠,٥٨٣	٢	٠,٠٠١
٥٦	أجد صعوبة في إدارة الجلسة.	-	-	١٩	٢٦,٤	-	-	٥٣	٧٣,٦	-	-	١٦,٠٥٥	١	٠,٠٠١

تابع جدول رقم ٩

م	العبـــارة	أوافق جدا		أوافق		لا أعلم		لا أوافق		لا اوافق أبدا		كا²	درجة الحرية	الدلالة
		تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪			
٥٧	أجد صعوبة في الإســـهام برأيي لسوء تنظيم الحوار في الجلسات.	-	-	١٣	١٨,١	١	١,٤	٥٨	٨٠,٦	-	-	٧٥,٢٥٠	٢	٠,٠٠١
٥٨	أجد صعوبة في مناقشـــة بعض الآراء لضيق الوقت.	٥	٦,٩	٣١	٤٣,١	-	-	٣٦	٥٠	-	-	٢٣,٠٨٣	٢	٠,٠٠١
٥٩	أجد صعوبة في المشاركة في صياغة توصيات المؤتمر.	-	-	٦١	٨٤,٧	-	-	١١	١٥,٣	-	-	٣٤,٧٢٢	١	٠,٠٠١
٦٠	أجد صعوبـــة في معرفـــة مصير التوصيـــات الـــتي توصل إليها المؤتمر.	٦	٨,٣	٦٣	٨٧,٥	٣	٤,٢	-	-	-	-	٩٥,٢٥٠	٢	٠,٠٠١
٦١	أجد صعوبة في الحصـــول على نسخ مـــن بحـــوث المؤتمر.	١	١,٤	٧١	٩٨,٦	-	-	-	-	-	-	٦٨,٠٥٥	١	٠,٠٠١
٦٢	أرى أن وقـــت انعقـــاد المؤتمرات غير مناسب.	٧	٩,٧	١٨	٢٥	٣٠	٤١,٧	١٧	٢٣,٦	-	-	١٤,٧٧٧	٣	٠,٠٠٢

يتضح من جدول رقم ٩ أن قيم كا[٢] لجميع عبارات المحور الخامس (الصعوبات التي تواجه عضو هيئة التدريس في حضور المؤتمرات التربوية والمشاركة فيها) دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٠١ لصالح الاستجابة (أوافق) للعبارات ذات الأرقام ٥١ ، ٥٢ ، ٥٣ ، ٥٥ ، ٥٨ ، ٥٩ ، ٦٠ ، ٦١ ، ولصالح الاستجابة "لا أوافق" للعبارات ذات الأرقام ٥٤ ، ٥٦ ، ٥٧ ، ولصالح الاستجابة "لا أعلم" للعبارة رقم ٦٢. وهذا يعني أن أعضاء هيئة التدريس يواجهون بعض الصعوبات المتعلقة بحضور المؤتمرات التربوية أو المشاركة فيها ، حيث وافق ٩٨,٦٪ منهم على صعوبة الحصول على نسخ أو بحوث المؤتمر ، ووافق ٩١,٧٪ على صعوبة معرفة موعد المؤتمر حيث لا يعلمونه إلا قبل عقده بفترة قصيرة وعدم وصول النشرات التفصيلية للمؤتمر ، و٩٠,٣٪ أكدوا على تأخر وصول تعليمات ونشرات المؤتمر ، و٨٧,٥٪ أشاروا إلى صعوبة عدم معرفة مصير التوصيات التي توصل إليها المؤتمر ، و٨٤,٧٪ وافقوا على عدم إشراكهم في صياغة توصيات المؤتمر ، و٧٩,٢٪ وافقوا على عدم كفاية المدة المحددة لإعداد بحوث المؤتمر.

لم يوافق ٨٦,١٪ من أعضاء هيئة التدريس على صعوبة وصول تعليمات ونشرات المؤتمرات بعد انعقاد المؤتمر ، و٨٠,٦ ٪ لم يجدوا صعوبة في الإسهام بآرائهم في جلسات المؤتمر ، كما أن ٧٣,٦ ٪ لم يجدوا صعوبة في إدارة الجلسات ، و٤١,٧٪ لم يتضح لديهم صعوبة متعلقة بزمن انعقاد المؤتمرات.

دلالة الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس

للإجابة عن السؤال السادس (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنظر لمتغيرات الدرجة العلمية ، العمر ، عدد سنوات الخبرة ، الجنس؟) استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي one way analysis of variance واختبار "ت" t-test .

جدول رقم ١٠ . نتائج تحليل التباين الأحادي لآراء أعضاء هيئة التدريس حول أثر المؤتمرات التربوية في معرفتهم المهنية وفقا لمتغيرات الدرجة العلمية، والعمر، وعدد سنوات الخبرة

م	المتغير	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
١	الدرجة العلمية	بين المجموعات	٢	٨٧,٩٦٣٥	٤٣,٩٨١٧	٠,٠٩٦١	٠,٩٠٨٥
		داخل المجموعات	٦٩	٣١٥٧٧,٣١٤٣	٤٥٧,٦٤٢٢		
		المجموع	٧١	٣١٦١٥,٢٧٧٨			
٢	العمر	بين المجموعات	٢	٩٥٥,٤٧٩٤	٤٧٧,٧٣٩٧	١,٠٧٣٤	٠,٣٤٧٥
		داخل المجموعات	٦٩	٣٠٧٠,٧٩٨٤	٤٤٥,٠٦٩٥		
		المجموع	٧١	٣١٦٦٥,٢٧٧٨			
٣	عدد سنوات الخبرة	بين المجموعات	٢	٣٦٨,٦٠٨٠	١٨٤,٣٠٤٠	٠,٤٠٦٣	٠,٦٦٧٧
		داخل المجموعات	٦٩	٣١٢٩٦,٦٦٩٨	٤٥٣,٥٧٤٩		
		المجموع	٧١	٣١٦٦٥,٢٦٦٨			

يتضح من جدول رقم ١٠ أن قيمة "ف" لمتغير الدرجة العلمية غير دالة إحصائيا، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أعضاء هيئة التدريس حول أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في نمو معرفتهم وفقا لمتغير الدرجة العلمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد). وتشير هذه النتائج إلى أن أعضاء هيئة التدريس على اختلاف درجاتهم العلمية قد اتفقوا على أن للمؤتمرات التربوية أثرا في نمو معرفتهم المهنية في مجال إعداد المعلم والأدوار المتوقعة من المعلم، والكفايات التعليمية لمعلم الجامعة، وأصول البحث العلمي ومهاراته، والصعوبات التي يواجهها عضو هيئة التدريس عند المشاركة في المؤتمرات أو حضورها.

يتضح من الجدول أيضا أن قيمة "ف" لمتغير العمر غير دالة إحصائيا وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أعضاء هيئة التدريس حول أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في معرفتهم المهنية وفقا لمتغير العمر. وتشير النتائج إلى أن أعضاء وعضوات هيئة التدريس مع اختلاف أعمارهم قد اتفقوا على أن للمؤتمرات التربوية أثرا في نمو معرفتهم المهنية في مجال إعداد المعلم، والأدوار المتوقعة من المعلم، والكفايات التعليمية

لمعلم الجامعة، وأصول البحث العلمي ومهاراته، والصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس عند المشاركة في المؤتمرات التربوية أو حضورها.

يتضح من الجدول أيضا أن قيم "ف" لمتغير عدد سنوات الخبرة غير دالة إحصائيا، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أعضاء هيئة التدريس وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة، أي أن أعضاء هيئة التدريس على اختلاف عدد سنوات خبرتهم قد اتفقوا على أن للمؤتمرات التربوية أثرا في نمو معرفتهم المهنية في مجال إعداد المعلم، والأدوار المتوقعة من المعلم، والكفايات التعليمية لمعلم الجامعة، والصعوبات التي تواجه الأعضاء عند المشاركة في المؤتمرات أو حضورها.

جدول رقم ١١. المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم اختبار (ت) بين متوسط درجات استجابات أعضاء هيئة التدريس ومتوسط درجات استجابات عضوات هيئة التدريس وفقا لمتغير الجنس

م	محاور الاستبانة	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
١	جوانب إعداد المعلم	ذكر	٥٣	٥٨,٧٣٥٨	٧,١٦٦	٠,٥٣	٠,٥٩٦
		أنثى	١٩	٥٧,٦٨٤٢	٧,٩٨٠		
٢	الأدوار المتوقعة من المعلم	ذكر	٥٣	٥٩,٦٠٣٨	٧,٤٢٢	-٠,٥٦	٠,٥٧٤
		أنثى	١٩	٦٠,٦٣١٦	٤,٥٧٣		
٣	الكفايات التعليمية لمعلم الجامعة	ذكر	٥٣	٢٣,١٣٢١	٥,٩٧٤	-٠,٩٠	٠,٣٧٠
		أنثى	١٩	٢٤,٦٨٤٢	٧,٥٩٤		
٤	أصول البحث العلمي ومهاراته	ذكر	٥٣	٤٠,٠١٨٩	٤,٦٨٤	٠,٢٨	٠,٧٧٨
		أنثى	١٩	٣٩,٦٨٤٢	٣,٦٠٦		
٥	صعوبات المشاركة في المؤتمرات وحضورها	ذكر	٥٣	٤٠,١٨٨٧	٣,٥٢٥	-٠,٩٤	٠,٣٥٣
		أنثى	١٩	٤١,٠٥٢٦	٣,٢٤٠		
٦	المحاور مجتمعة	ذكر	٥٣	١٨١,٤٩٠٦	٢٢,٠٨٩	-٠,٢١	٠,٨٢٤
		أنثى	١٩	١٨٢,٦٨٤٢	١٨,٦٧٠		

يتضح من جدول رقم ١١ أن قيم "ت" غير دالة إحصائيا في كافة محاور الاستبانة، وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات استجابات أعضاء هيئة

التدريس وبين استجابات عضوات هيئة التدريس. وتشير هذه إلى أن أعضاء هيئة التدريس، مع اختلافهم في الجنس، قد اتفقوا على أن للمؤتمرات التربوية أثرا في نموهم المهني في مجال إعداد المعلم، والأدوار المتوقعة من المعلم، والكفايات التعليمية لمعلم الجامعة، وأصول البحث العلمي ومهاراته، والصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس عند مشاركتهم في المؤتمرات أو حضورها.

مناقشة النتائج

من خلال عرض النتائج اتضح أن للمؤتمرات أثرا في معرفة عضو هيئة التدريس لجوانب إعداد المعلم، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من كاثلين Kathleen [٨] وكايو Kyow [٩]، حيث أكدت نتائجهما على أثر المؤتمرات التربوية في زيادة معرفة المؤتمرين ووعيهم بخصائص مهنتهم وتحسين أدائهم، كما أن هذه النتيجة تؤكد ما جاء في أهداف المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم -موضوع الدراسة- حول أهمية توعية الأفراد والمؤسسات التربوية بقضايا المعلم وإعداده.

ومن خلال هذه النتيجة أيضا اتضح أن هذه المؤتمرات لم تؤد إلى زيادة معرفة عضو هيئة التدريس في جانب الحاجات التدريبية للمعلم، ويرجع ذلك إلى أن محاور المؤتمرات لم تتناول الحاجات التدريبية للمعلم وبالتالي لم تقدم دراسات أو بحوث في ذلك الموضوع.

وتشير النتائج إلى أن للمؤتمرات التربوية لإعداد المعلم أثرا في زيادة معرفة عضو هيئة التدريس الأدوار المتوقعة من المعلم، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من المغامس [٢٧] والعمرو [٢٨]، حيث أكدا على أهمية أدوار المعلم واتخاذ الوسائل اللازمة لتنميتها وتطويرها، فقد تناولت دراسة المغامس الأهمية التربوية لإعداد المعلم باعتباره مرشدا. أما دراسة العمرو، فقد تناولت إسهام المعلم في تنمية الجانب الخلقي للمتعلم من خلال دوره كناقل للمعرفة والتراث الثقافي. أما ما توصلت إليه الدراسة الحالية حول أثر المؤتمرات في نمو معرفة عضو هيئة التدريس دور المعلم في تنمية أنواع التفكير (العلمي والناقد والإبداعي)، فإن ذلك يتفق مع دراسة مختار [٢٩] الذي أكد على دور المعلم في تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين بدلا من دوره كملقن للمعرفة.

وتظهر النتائج ضعف أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في معرفة عضو هيئة التدريس الكفايات التعليمية لمعلم الجامعة عدا كفاية استخدام التقنية التعليمية. ويرجع ذلك إلى أن المؤتمرات التربوية الثلاثة لم تتناول قضايا المعلم الجامعي، ففي المؤتمر الثالث لم تقدم إلا دراسة واحدة بعنوان "معلم المعلم صفاته وواجباته" [٣٠]. وقد أكدت دراسة موسى [١٢] على حاجة أعضاء هيئة التدريس إلى معرفة الكفايات التعليمية والحاجة إلى التدريب عليها. أما معرفة عضو هيئة التدريس كفاية استخدام التقنية التعليمية، فقد كان للمؤتمرات التربوية لإعداد المعلم أثرا فعالا في معرفتها. ويرجع ذلك إلى اهتمام المؤتمر الثالث لإعداد المعلم بمحور التعليم والتقنيات الحديثة حيث قدمت فيه دراسات متطورة في استخدام الوسائل التعليمية مثل دراسة المحيسن وهاشم [٣١]، التي تناولت التعليم العالي عن بعد باستخدام شبكة المعلومات العالمية الإنترنت، هذا بالإضافة إلى الاتجاه المعاصر نحو التعليم التقني وما صاحبه من تغطية إعلامية لنشر الوعي حول الأخذ بالتقنية التعليمية.

ومن نتائج الدراسة أن للمؤتمرات التربوية أثرا في زيادة معرفة عضو هيئة التدريس أصول البحث العلمي ومهاراته، وتتفق هذه النتائج مع ما ذهبت إليه قنديلي في دراستها "التعليم العالي في المملكة العربية السعودية خلال نصف قرن (١٣٦٩-١٤١٩هـ) دراسة تحليلية" [٣٢] في مجال إثراء البحث العلمي، حيث أكدت على أهمية عقد الندوات والمؤتمرات العلمية على المستوى العربي للتعرف على الإنتاج العلمي في الدول العربية وربطه بالإنتاج العلمي العالمي لتطوير البحث العلمي ومهاراته.

وتشير نتائج الدراسة الحالية كذلك إلى أنه لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أعضاء وعضوات هيئة التدريس - مجتمع الدراسة - باختلاف المتغيرات الشخصية لهم (الدرجة العلمية، والعمر، وعدد سنوات الخبرة والجنس).

أما أهم الصعوبات التي كشفت عنها النتائج، والتي يواجهها أعضاء هيئة التدريس نتيجة المشاركة في المؤتمرات التربوية، أو حضورها، فيمكن ترتيبها تنازليا وفقا لنسبة الاتفاق عليها كالتالي:

١- صعوبة الحصول على نسخ من بحوث ودراسات المؤتمر.

٢- معرفة موعد المؤتمر في وقت متأخر.
٣- تأخر وصول النشرات التفصيلية لمحاور المؤتمر.
٤- عدم معرفة مصير التوصيات التي توصل إليها المؤتمرون.
٥- قلة إشراك المؤتمرين في صياغة توصيات المؤتمر.

التوصيات والمقترحات

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة تقدم الباحثة التوصيات التالية :

- تخصيص المؤتمر التربوي لإعداد المعلم القادم لعضو هيئة التدريس في الجامعة ليكون امتدادا للمؤتمرات التربوية لإعداد المعلم السابقة، خاصة وأنه لم يسبق في هذه المؤتمرات دراسة إعداد عضو هيئة التدريس وتطويره.
- الإعلان المبكر عن المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم لأصحاب الاختصاص بمدة كافية قبل انعقاد المؤتمر مع تزويدهم بكافة التعليمات الخاصة بأهداف المؤتمر ومحاوره.
- تكوين لجنة للإشراف على عمليات تقويم المؤتمر أثناء انعقاده وبعد انتهائه.
- تكوين لجنة لمتابعة توصيات المؤتمر التربوي لإعداد المعلم مع تحديد أدوار أعضائها بحيث يتكون أفرادها من كافة الجهات المشاركة في المؤتمر.
- تزويد المؤتمرين بنسخ كافية من بحوث وأوراق عمل المؤتمر.
- مشاركة المؤتمرين في صياغة توصيات المؤتمر.
- دعوة التربويين في العالم العربي والعالمي للمشاركة في المؤتمر التربوي لإعداد المعلم.

الدراسات المقترحة

في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها تقترح الباحثة الدراسات التالية :

١- القيام بدراسة تقويمية شاملة للمؤتمرات التربوية لإعداد المعلم بحيث تشمل أهدافها، ومحاورها، وعمليات إعدادها، وتنظيمها، وتنفيذها، وتقويمها.

٢- تصميم استمارة مقترحة شاملة لتقويم المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في ضوء ما ورد في الفقرة (١).

٣- دعوة المربيين والمفكرين للكتابة عن المؤتمرات التربوية من حيث أهميتها وأهدافها، ووظائفها، وعمليات الإعداد لها، وكيفية تنظيمها وتنفيذها وتقويمها وذلك لقلة الدراسات في مجال المؤتمرات التربوية.

الملاحق

الأخ الكريم/عضو هيئة التدريس

الأخت الكريمة/عضوة هيئة التدريس

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تهدف هذه الاستبانة إلى التعرف على أثر المؤتمرات التربوية للمعلم في نمو المعرفة المهنية لعضو هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة أم القرى في مكة المكرمة.

وتتضمن الاستبانة خمسة محاور للتعرف على أثر المؤتمرات التربوية في النمو المعرفي للمعلم الجامعي وهي:

١- جوانب إعداد المعلم.

٢- الأدوار المتوقعة من المعلم.

٣- الكفايات التعليمية لمعلم الجامعة.

٤- أصول البحث العلمي ومهاراته.

٥- الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في المشاركة في المؤتمرات وحضورها.

لذا نأمل الإجابة عن مفردات الاستبانة بوضع إشارة ( ) أمام العبارة التي توافق وجهة نظرك.

البيانات الأولية

١ - الدرجة العلمية

أستاذ ( )

أستاذ مشارك ( )

أستاذ مساعد ( )

٢- السن

من ٣٠ إلى ٤٠ سنة ( )

من ٤١ إلى ٥٠ سنة ( )

من ٥١ فأكثر ( )

٣- عدد سنوات الخبرة

١-٥ ( )

٦-١٠ ( )

١٠ فأكثر ( )

٤- الجنس

ذكر ( )

أنثى ( )

أولا : أثر المؤتمرات التربوية للمعلم في معرفة عضو هيئة التدريس جوانب إعداد المعلم

م	العبـــــــارة	أوافق جدا	أوافق	لا أعلم	لا أوافق	لا أوافق أبدا
١	زادت معرفتي بسياسة إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية.					
٢	ألممت ببرامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية.					
٣	استطعت أن أميز بين الإعداد التكاملي والإعداد التتابعي للمعلم.					
٤	استطعت أن أميز بين الإعداد الكمي والإعداد النوعي للمعلم.					

م	العبـــــــــارة	أوافق جدا	أوافق	لا أعلم	لا أوافق	لا أوافق أبدا
٥	أدركـت أهميـة شمـول إعـداد المعلـم المـهني والأكاديمي والثقافي.					
٦	أدركت أهمية التوازن بين الإعداد الأكـاديمي والمهني للمعلم الجامعي.					
٧	أمدتـني المؤتمـرات التربويـة للمعلـم بمعرفـة واضحة حول أسس إعداد المعلم.					
٨	أمدتـني المؤتمـرات التربويـة للمعلـم بمعرفـة واضحة حول جوانب إعداد المعلم.					
٩	أمدتني المؤتمرات التربوية للمعلم بمعرفة واضحة حول الحاجات التدريبية لمعلم التعليم العام.					
١٠	أمدتـني المؤتمـرات التربويـة للمعلـم بمعرفـة واضحة حول الحاجات التدريبية لمعلم التعليم العام.					
١١	أدركت أهمية إعداد المعلم أثناء الخدمة.					
١٢	أدركت أهمية التعليم المستمر للمعلم.					
١٣	زادت معرفتي عن إعداد معلم الفئات الخاصة.					
١٤	زادت معرفتي عن نظريات تقويم المعلم.					
١٥	زادت معرفـتي عـن أسـاليب وأدوات تقويـم المعلم.					

ثانيا: أثر المؤتمرات التربوية للمعلم في معرفة الأدوار المتوقعة من المعلم

م	العبـــــــــارة	أوافق جدا	أوافق	لا أعلم	لا أوافق	لا أوافق أبدا
١٦	أصبحت أكثر إلماما بدور المعلم في تنميـة العقيـدة الإسلامية وقيمها.					
١٧	أصبحت أكثر إلماما بـدور المعلـم كقـدوة صالحة ومثلا أعلى لطلابه.					

م	العبـــــــــارة	أوافق جدا	أوافق	لا أعلم	لا أوافق	لا أوافق أبدا
١٨	أصبحت أكثر إلماما بأن المعلم ممثل لقيم المجتمع.					
١٩	أصبحت أكثر إلماما بأن المعلم ناقل لثقافة المجتمع وناقد لها.					
٢٠	أصبحت أكثر إلماما بأن المعلم موجه ومصلح اجتماعي.					
٢١	تعلمت بصورة واضحة عن دور المعلم كعامل ربط بين المدرسة والمجتمع.					
٢٢	زادت معرفتي بدور المعلم موجها للعملية التعليمية.					
٢٣	زادت معرفتي بدور المعلم باعتباره منظما للبيئة التعليمية.					
٢٤	زادت معرفتي بدور المعلم باعتباره خبير تقنية تعليمية.					
٢٥	زادت معرفتي بدور المعلم باعتباره مرشدا طلابيا.					
٢٦	زادت معرفتي بدور المعلم باعتباره متفهما لخصائص نمو التلاميذ.					
٢٧	تعلمت بصورة واضحة دور المعلم في تنمية أنواع التفكير العلمي والناقد والإبداعي.					
٢٨	تعلمت بصورة واضحة دور المعلم باعتباره مساعدا في اكتساب المعرفة.					
٢٩	تعلمت بصورة واضحة بأن المعلم دائرة معارف عامة ومتخصصة معا.					
٣٠	أدركت أهمية المعلم كراع أمين لعقول الطلاب من الأخطار الفكرية.					

ثالثا: أثر المؤتمرات التربوية للمعلم في معرفة الكفايات التعليمية لمعلم الجامعة

م	العبـــــــــارة	أوافق جدا	أوافق	لا أعلم	لا أوافق	لا أوافق أبدا
٣١	أصبحت أكثر إلماما بخصائص التدريس الجامعي الجيد.					
٣٢	أصبحت أكثر إلماما بالأهداف التربوية على اختلاف مستوياتها.					
٣٣	زادت معرفتي بعناصر تصميم المساق (الأهداف - المحتوى - طريقة التدريس - التقويم).					
٣٤	زادت معرفتي بخطوات تصميم المساق.					
٣٥	أصبحت أكثر إلماما بطرائق التدريس الجامعي.					
٣٦	أصبحت أكثر إلماما بوسائل تقويم الطلاب.					
٣٧	تعرفت بصورة واضحة على علاقة .تكنولوجيا بالعملية التعليمية مثل الحاسب الآلي والإنترنت.					
٣٨	زادت معرفتي بأهمية خدمة المعلم الجامعي للمجتمع.					
٣٩	زادت معرفتي بعلاقة المعلم الجامعي بالبيئة المحلية والعالمية.					
٤٠	زادت معرفتي بعلاقة المعلم الجامعي بإدارة الجامعة.					

رابعا: أثر المؤتمرات التربوية للمعلم في معرفة أصول البحث العلمي ومهاراته

م	العبـــــــــارة	أوافق جدا	أوافق	لا أعلم	لا أوافق	لا أوافق أبدا
٤١	تعرفت على إجراءات المشاركة بالبحوث في المؤتمرات التربوية.					

م	العبـــــــــارة	أوافق جدا	أوافق	لا أعلم	لا أوافق	لا أوافق أبدا
٤٢	زادت معرفتي بخصائص البحث العلمي.					
٤٣	زادت معرفتي بمعايير البحث العلمي من خلال تعليمات نشرات المؤثرات.					
٤٤	أصبحت أكثر إلماما بكيفية اختيار المشكلة وتحديدها.					

خامسا: أثر المؤتمرات التربوية للمعلم في معرفة أصول البحث العلمي ومهاراته

م	العبـــــــــارة	أوافق جدا	أوافق	لا أعلم	لا أوافق	لا أوافق أبدا
٤٥	زادت معرفتي بأنواع مناهج البحوث والأدوات الخاصة بها.					
٤٦	زادت معرفتي بأنواع الأساليب الإحصائية في البحوث التربوية.					
٤٧	زادت معرفتي بمهارات عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها.					
٤٨	ألممت بصورة أكثر بأصول فن عرض البحوث.					
٤٩	ألممت بصورة أكبر بإدارة الحلقات العلمية.					
٥٠	زادت معرفتي بأصول وآداب المناقشة داخل جلسات المؤتمر.					

سادسا: الصعوبات التي تواجه عضو هيئة التدريس في حضور مؤتمرات إعداد المعلم والمشاركة فيها

م	العبـــــــــارة	أوافق جدا	أوافق	لا أعلم	لا أوافق	لا أوافق أبدا
٥١	أجد صعوبة في معرفة موعد المؤتمر حيث لا أعلمه إلا قبل عقده بفترة قصيرة.					
٥٢	اعتقد أن المدة المحددة لإعداد البحوث غير كافية.					
٥٣	تصل إلينا تعليمات ونشرات المؤتمر متأخرة.					

م	العبـــــــارة	أوافق جدا	أوافق	لا أعلم	لا أوافق	لا أوافق أبدا
٥٤	تصل إلينا تعليمات ونشرات المؤتمر بعد انعقاده.					
٥٥	أجد صعوبة في الحصول على تعليمات ونشرات المؤتمر.					
٥٦	أجد صعوبة في إدارة الجلسة.					
٥٧	أجد صعوبة في الإسهام برأي لسوء تنظيم الحوار في الجلسات.					
٥٨	أجد صعوبة في مناقشة بعض الآراء لضيق الوقت.					
٥٩	أجد صعوبة في المشاركة في صياغة توصيات المؤتمر.					
٦٠	أجد صعوبة في معرفة مصير التوصيات التي توصل إليها المؤتمر.					
٦١	أجد صعوبة في الحصول على نسخ من بحوث المؤتمر.					
٦٢	أرى أن وقت انعقاد المؤتمر غير مناسب.					

المراجع

[١] المقصود، حامد، وعبد الله الشمري. "وسائل وأساليب الإعداد التخصصي والتربوي لعضو هيئة التدريس بالجامعة مع التطبيق على كلية الآداب بجامعة الملك سعود." *ندوة عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية*. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤٠٣هـ.

[٢] مرسي، محمد عبد العليم. "ترشيد جهود أعضاء هيئات التدريس في الجامعات الخليجية في مجال البحث العلمي." *رسالة الخليج العربي*، ١٦ (١٤٠٥هـ)، ٧٩-١٢٧.

[٣] سيكنجيس، ديفيد. *كيف تنظم مؤتمرات واجتماعات فعالة*. ترجمة حسن الطيب. الرياض: معهد الإدارة، ١٩٩٥م.

[٤] *ندوة عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية*. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٩٨٣م.

[٥] *ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي*. الدوحة: مكتب التربية لدول الخليج، ١٩٨٤م.

[٦] *المؤتمر العلمي الثاني: إعداد المعلم: التراكمات والتحديات*. الإسكندرية: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ١٩٩٠م.

[٧] *المؤتمر القومي للتطوير: إعداد المعلم وتدريبه ورعايته*. القاهرة: الجمعية المصرية للتنمية والطفولة بالاشتراك مع وزارة التعليم، ١٩٩٦م.

[٨] Kathleen, M. *Learning Resource Center Conference: Proceedings and Evaluation*. Birmingham, Al: National Medical Audiovisual Center, 1980.

[٩] Kyaw, S. *Conference Evaluation. Pacific Regional Educational Laboratory, Pacific Educational Conference*. Honololu, Hawaii: Pacific Region Educational Lab., 1993.

[١٠] تيم، حسن أحمد. "عضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية، اختياره، إعداده وتطويره." *ندوة عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية*. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٩٨٣م.

[١١] أبو نوار، ليفه، وعبد الله بوبطانة. "الحاجة إلى التطوير المهني لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات العربية." *التعريب*، ٢ (١٩٩١م)، ١٤٧ - ١٥٧.

[١٢] موسى، عبد الحكيم. "تحديد الحاجات التربوية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعة غير التربوية من وجهة نظرهم." *ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية*. الرياض: وزارة التعليم العالي، ١٤١٨هـ.

[١٣] السويدي، خليفة، وحيدر عبد اللطيف. "أساليب رفع كفاءة الأداء لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة." *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ٤٨ (١٩٩٨م)، ٣٩ - ٥٣.

[١٤] مرسي، محمد عبد العليم. "معوقات البحث العلمي." *ندوة عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية*. الرياض، جامعة الملك سعود، ١٩٨٣م.

[١٥] Routledge, P. *Learning to Teach in Higher Education*. London: Ramesden, 1992.

[١٦] *دليل المؤتمر التربوي الثالث لإعداد المعلم (المعلم: تأمل الواقع واستشراق المستقبل)*. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٤٢٠هـ.

[١٧] Turner, J. *Focusing on Teachers: ESE Title II Mathematics and Science Teacher Training 1991-92*. Austin Tx: Independent School District, 1992.

[١٨] Dale H. *Four-Way Supervision: Weaving the Voices, Unweaving the Strands*. Madison, WI: A.E.R. Association, 1994.

[١٩] *دليل جامعة أم القرى الأكاديمي*. مكة المكرمة: مطابع جامعة أم القرى، ١٤١٧هـ.

[٢٠] *المؤتمر الأول لإعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز*. مكة المكرمة: مؤسسة مكة للطباعة والإعلام، ١٣٩٤هـ.

[٢١] *المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية*. الجزء الأول. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٤١٣هـ.

[٢٢] *المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية*. الجزء الثاني. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٤١٣هـ.

[٢٣] *المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية*. الجزء الثالث. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٤١٣ هـ.

[٢٤] *المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية*. الجزء الرابع. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٤١٣هـ.

[٢٥] عاقل، فاخر. *أسس البحث في العلوم السلوكية*. ط٢. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٢م.

[٢٦] *التقرير السنوي لجامعة أم القرى*. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٤١٩هـ.

[٢٧] المغامسي، سعيد. "إعداد المعلم المرشد وأهميته التربوية." *المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية*. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٤١٣هـ.

[٢٨] العمرو، صالح. "إسهام المعلم في تنمية الجانب الخلقي لدى المتعلم من خلال دوره كناقل للمعرفة والخبرة والتراث الثقافي." *المؤتمر التربوي الثالث لإعداد المعلم*. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٤٢٠هـ.

[٢٩] مختار، حسن. "دور المعلم في تنمية قدرة التفكير الناقد لدى الطلاب." *المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام*، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٤١٣هـ.

[٣٠] الثبيتي، علي. "معلم المعلم صفاته وواجباته." *المؤتمر التربوي الثالث لإعداد المعلم*. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٤٢٠هـ.

[٣١] المحيسن، إبراهيم، وخديجة هاشم. "التعليم العالي عن بعد باستخدام شبكة المعلومات الدولية (إنترنت)." *المؤتمر التربوي الثالث لإعداد المعلم*. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٤٢٠هـ.

[٣٢] قناديلي، جواهر. "التعليم العالي في المملكة العربية السعودية خلال نصف قرن (١٣٦٩ - ١٤١٩هـ) دراسة تحليلة." *المؤتمر الثالث لإعداد المعلم*. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٤٢٠هـ.

The Effect of Educational Conferences for Teacher Education on Developing Professional Knowledge of Teaching Staff Members at the College of Education, Om Al-Kurrah University, Makkah Al-Mukarramah

Latifa Saleh Al-Semairi

Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The aim of this study is to define the effect of educational conferences for teacher education on developing professional knowledge among teaching staff members at the College of Education, Om Al Kurrah University, in Makkah Al-Mukarramah. In the light of the objectives of the study, a number of questions, terminology, and limitations were defined. In order to answer these questions, the researcher used the analytic descriptive approach, through a questionnaire of five axes and some 62 items, after measuring its validity and making sure of its reliability. In order to analyze the results analytically, the researcher used chi-square, one-way analysis of variance (ANOVA) and t-test The results of the study showed the following conclusions:

1. Educational conferences for teacher education have an influential effect on developing the professional knowledge among teaching staff in teacher education, expected role of teachers, and the principles and skills of scientific research.
2. Educational conferences for teacher education have a poor effect on developing professional knowledge of teaching staff in the field of training needs of the teachers, and in knowledge of teaching competencies of teachers' teachers.
3. There is no significant statistical difference among the answers of teaching staff members about the effect of educational conferences for teacher education in developing professional knowledge of teaching staff according to the variables of educational level age and years of experience.
4. The most important difficulties which the teaching staff members face in participation or attendance of educational conferences are as follows: a difficulty in getting copies of the papers researchers submitted in the conference; acknowledging the conference date in late time; the delay of publication details; and not knowing what will become of the conferences' recommendations.

In the light of the study's results, the researcher recommends the allocation of the next educational conference to the education and development of teaching staff early announcement of the dates of the educational conference and its instructions، and the formation of a committee to evaluate the works of the conference and another to follow up its recommendations.

مجلة جامعة الملك سعود، م ١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٩٧-١٥٤ (١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م)

احتياجات التنمية من التعليم العالي: دراسة وصفية تحليلية لقدرة التعليم العالي على تلبية احتياجات سوق العمل والطلب الاجتماعي

إبراهيم بن محمد آل عبدالله

أستاذ مساعد، قسم الاجتماع، كلية العلوم الاجتماعية،

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٠/١/٢٢هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٢١/٦/١٩هـ)

ملخص البحث. تسعى هذه الدراسة إلى معرفة واقع التعليم العالي في المملكة العربية السعودية ومدى اتساقه مع احتياجات التنمية والطلب الاجتماعي، وكذلك التعرف على الصور والبدائل التي يمكن أن يأخذها التعليم العالي لمقابلة احتياجات التنمية والطلب الاجتماعي.

واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث قدمت وصفا كميا وكيفيا لمؤسسات التعليم العالي. وذلك بالرجوع إلى الإحصاءات الرسمية التي تمثل: مخرجات التعليم العام، والنمو السكاني، والطلب الاجتماعي. كذلك تشخيص القدرة الاستيعابية لمؤسسات التعليم العالي، واحتياجات سوق العمل الحالية، وتقدير الاحتياجات المستقبلية، وإجراء الإسقاطات الحسابية لتقدير الطلب الاجتماعي في المستقبل على مؤسسات التعليم العالي.

واتضح من خلال الدراسة ما يلي:

١. سرعة النمو السكاني حيث يبلغ معدل النمو ٣.٧ سنويا، واتساع قاعدة الهرم السكاني حيث تشكل الفئة العمرية دون العشرين ٦٠٪ من إجمالي المواطنين.

٢. إن مؤسسات التعليم العالي تعمل بطاقتها الاستيعابية في الوقت الراهن، وهناك قرابة ٣٠٪ من خريجي التعليم الثانوي لم يلتحقوا بمؤسسات التعليم العالي، كذلك يتوقع أن يتضاعف الخريجون

ثلاثة أضعاف خلال السنوات العشر المقبلة، وبذلك لم تستطع مؤسسات التعليم العالي تلبية الطلب الاجتماعي في الوقت الراهن فضلا عن الطلب المتنامي في المستقبل.

٣ـ إن مخرجات التعليم العالي يغلب عليها التخصصات النظرية والتربوية، حيث تشكل ٧٩٪ من مجموع مخرجات التعليم العالي في السنوات الخمس الماضية، بينما الطلب في سوق العمل يتجه نحو التخصصات الفنية والعلمية التطبيقية. وبذلك، فكثير من مخرجات التعليم العالي في الوقت الراهن من التخصصات النظرية والأدبية لا تتلاءم مع احتياجات سوق العمل.

٤ـ إن القطاع الحكومي - وهو المستهلك الأول لمخرجات التعليم العالي - يتسم بالتشبع في أغلب احتياجاته الوظيفية، حتى قطاع التربية والتعليم بدأ الاكتفاء فيه في أغلب التخصصات، وبذلك يتوقع أن يستوعب معظم الخريجين في القطاع الخاص.

٥ـ إن العمالة الوافدة تشكل ٦٠٪ من إجمالي القوى العاملة في ١٤١٣هـ؛ ١٩٪ من هذه العمالة يحمل مؤهلا تعليما عاليا.

وفي ضوء هذه النتائج قدمت الدراسة جملة من التوصيات من أهمها، التوسع في أنماط التعليم العالي المختلفة مثل الكليات المتوسطة الشاملة، والتعليم العالي الفني، والتعليم التعاوني، والتعليم الوقفي، والانتساب الموجه، والتعليم العالي الأهلي، والتشغيل المسائي للجامعات، ومراجعة البرامج الدراسية القائمة.

أولا : الإطار المنهجي والنظري للدراسة

١- الإطار المنهجي

تهدف التنمية الاجتماعية إلى الرقي بالإنسان وتحقيق مستوى أفضل له من الرفاهية والازدهار. والتنمية البشرية هي المؤشر الحقيقي لتقدم المجتمعات ورقيها، فلم يعد تقدم المجتمعات يقاس بامتلاك الموارد أو مستوى الدخل، ولكنه يقاس بالموارد البشرية، وقدرتها على الإنتاج، ومدى امتلاكها للمعرفة والمهارات التقنية. والتنمية بمفهومها الشامل تعد حلما صعب المنال ما لم يعد لها الرجال الأكفاء والمؤهلون لقيادة التنمية والنهوض بالمجتمع. فالإنسان هو محور التنمية وأداتها.

وتولي الدول الصناعية والنامية على حد سواء اهتماما كبيرا بإعداد الكوادر الناضجة والقادرة على الابتكار والعطاء. وهذا الإعداد لا يتأتى إلا من خلال التعليم

المتواصل والتدريب المستمر لصقل القدرات وتنمية المهارات. ويعد التعليم بشكل عام، والتعليم العالي على وجه الخصوص، الوسيلة الأساس لإعداد السواعد الفتية والعقول المنتجة المبدعة.

وفي العصر الراهن أصبح التعليم ضرورة حياتية لإدارة التنمية وتطوير الإنتاج، وتنمية الابتكار والاختراع. فلم يعد التعليم يلبي رغبة اجتماعية أو ترفا ذهنيا، أو يحقق خدمة وطنية فحسب، بل أصبح مجالا رحبا للاستثمار يلبي احتياجات التنمية وشروط النهضة والرقي.

أ) مسألة البحث

شهدت المملكة العربية السعودية نهضة علمية عمت أرجاء البلاد وتمخضت عن ملايين من الطلاب والطالبات، واستطاعت المملكة أن تحقق الاكتفاء في كثير من الأعمال الإدارية والتربوية والفنية. لكن النهضة التنموية، والتقدم الصناعي، والنمو السكاني الذي تمر به المملكة، والتفجر المعرفي، والتغير التقني العالمي يحتاج إلى مواكبة من مؤسسات التعليم والتدريب.

فنجد المملكة العربية السعودية في مجال التنمية الصناعية قد خطت خطوات رائدة، حيث تعد صناعة البتروكيماويات والصناعات المساندة لها النواة الأولى في هذا الطريق، وقد تلا هذه الخطوة افتتاح عشرات المصانع الكبيرة التي تشكل ملامح المستقبل الاقتصادي في المملكة العربية السعودية. ولاشك أن هذا الاتجاه التنموي يحتاج إلى سواعد مدربة وعقول مبدعة قادرة على البذل والعطاء.

ومن ناحية أخرى، تشهد المملكة نموا سكانيا كبيرا، سواء في معدل المواليد أو في الهجرة الخارجية الكبيرة. وسكان المملكة يتوقع أن يتضاعفوا كل تسعة عشر عاما في ظل النمو السكاني الحالي. إضافة إلى أن المجتمع السعودي مجتمع فتي، حيث يشكل من أعمارهم دون العشرين سنة قرابة ٦٠ ٪ من المواطنين. وهذا النمو السكاني يصبح أكثر وضوحا في مخرجات التعليم العام والتي تتضاعف بشكل متسارع. وهو يحتاج إلى توسع كبير في مؤسسات التربية والتعليم.

ومن سمات هذا العصر التفجر المعرفي والتطور التقني المذهل، فكل يوم يصل العقل البشري إلى اكتشاف أو اختراع جديد يغير نمط الإنتاج وأسلوب الحياة. وهذه الثورة العلمية والتقنية تحتاج إلى متابعة سريعة ومواكبة من مؤسسات التعليم.

وهذه الدراسة تسعى إلى معرفة واقع التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، ومدى ملاءمته لاحتياجات التنمية ومطالب الأفراد، كذلك التعرف على الصور والبدائل التي يمكن أن يأخذها التعليم العالي لمقابلة احتياجات التنمية والطلب الاجتماعي.

وبالتحديد فإن هذه الدراسة تسعى للإجابة عن التساؤلات الآتية :

١. ما واقع التعليم العالي في المملكة العربية السعودية؟
٢. ما مدى قدرة التعليم العالي على تلبية الطلب الاجتماعي؟
٣. ما مدى الاتساق بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات التنمية؟
٤. ما الصور والبدائل التي يمكن أن يسير فيها التعليم العالي لتحقيق احتياجات التنمية ومقابلة الطلب الاجتماعي؟

ب) أهمية الدراسة

تعد معرفة واقع التعليم العالي وإمكاناته، ومدى ملاءمته لاحتياجات التنمية وسوق العمل، وقدرته على مقابلة الطلب الاجتماعي، الخطوة الأولى لتقويمه وتطويره. وحيث إن هذه الدراسة تسعى إلى التعرف على ذلك، وتقديم بعض التوصيات والاقتراحات حول أنماط التعليم العالي الأخرى التي تتسق مع احتياجات التنمية وتلبي الطلب الاجتماعي على التعليم العالي، فإن لها أهميتها التطبيقية لصناع القرار وراسمي السياسات، وذلك بالاستعداد لتكييف التعليم مع مطالب التنمية وسوق العمل، بالإضافة إلى أهميتها العلمية والمعرفية.

جـ) منهج الدراسة

تتبنى الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تقدم وصفا كميا وكيفيا لمؤسسات التعليم العالي. وذلك بالرجوع إلى الإحصاءات الرسمية التي تعكس القدرة الاستيعابية لمؤسسات التعليم العالي، ومخرجات التعليم العام، والنمو السكاني، وتقدير الطلب

الاجتماعي، بالإضافة إلى تشخيص احتياجات سوق العمل الحالية وتقدير الاحتياجات المستقبلية، وإجراء الإسقاطات الحسابية لتقدير الطلب الاجتماعي في المستقبل على مؤسسات التعليم العالي.

د) مصادر بيانات الدراسة

تعتمد الدراسة على الوصف الإحصائي الكمي، وذلك بالرجوع إلى المؤسسات التالية للحصول على بيانات الدراسة:

١- وزارة التعليم العالي، ووزارة المعارف، والرئاسة العامة لتعليم البنات، ومؤسسات التعليم الفني.

٢- وزارة التخطيط، ووزارة الخدمة المدنية، ومجلس القوى العاملة.

٣- الإسقاطات الحسابية.

هـ) مصطلحات البحث

١- **التنمية**. هناك تعاريف عدة للتنمية منها تعريف الحنيطي، والذي يرى أن التنمية "نمو اقتصادي مقترن بتغير نوعي للمستويات الاجتماعية والاقتصادية،" بينما يرى العمادي أن التنمية "عملية حضارية شاملة لمختلف أوجه النشاط في المجتمع بما يحقق رفاهية الإنسان وكرامته، وتحرير طاقاته، وتطوير كفاءاته، وإطلاق قدراته للعمل البناء، واكتشاف موارد المجتمع وتنميتها والاستخدام الأمثل لها" [١، ص١٠].

ونقصد بالتنمية في هذه الدراسة: بناء مشروع حضاري متكامل في ظل سيادة الشريعة الإسلامية، يحقق التوازن بين النمو الاقتصادي والرفاه الاجتماعي، ويدعم القيم الروحية والكرامة الإنسانية في المملكة العربية السعودية.

٢- **التعليم العالي**. ونقصد بالتعليم العالي كل تعليم يمنح درجة علمية بعد الثانوية سواء كانت دبلوما أو بكالوريوسا. لذلك يدخل في مفهوم التعليم العالي الجامعات، والمعاهد العليا، والكليات المتوسطة، وغيرها من المؤسسات التي تمنح درجة علمية بعد التعليم الثانوي.

٣- القوى العاملة. يشير مفهوم القوى العاملة إلى تلك الفئة من السكان التي تشارك في النشاط الاقتصادي. وعادة ما تقاس القوى العاملة بالفئة العمرية التي تقع بين ١٥ و ٦٠ سنة.

٢- الإطار النظري للدارسة

سوف نستعرض في هذا الجزء بعض القضايا النظرية المرتبطة بالبحث، وذلك بمناقشة مفهوم التنمية والتطورات التي مر بها، وفلسفة التعليم العالي وأهدافه، والعلاقة بين التنمية والتعليم العالي.

أ) التنمية

مر مفهوم التنمية بتطورات وتغيرات كثيرة خلال العقود الأربعة الماضية. فقد أسهمت حركة التنمية في الدول النامية وازدهار الفكر التنموي في إعادة صياغة مفهوم التنمية. وبدأت التنمية على أنها عملية استثمار اقتصادي، ثم اتسع المفهوم ليعني التنمية الشاملة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وأخيرا ظهر مفهوم التنمية البشرية. وفيما يلي نقدم عرضا لمدلولات هذه التغيرات.

١- مفهوم التنمية الاقتصادية. انتشر مفهوم التنمية الاقتصادية في عقد الستينات من القرن العشرين، والتنمية في ظل هذا المفهوم تعني عملية الاستثمار التي تهدف إلى إحداث النمو الاقتصادي، الذي يقوم على محاولة المحاكاة للنموذج الغربي القائم على التصنيع والازدهار الاقتصادي. والتنمية بذلك تسعى إلى زيادة الاستثمار وزيادة الدخل القومي. لذا فإن مؤشرات التنمية في ظل هذا المفهوم تعتمد على القياس الكمي، مثل زيادة الإنتاج القومي gross national product (GNP)، أو إجمالي الناتج المحلي gross domestic product (GDP). وهذه المؤشرات تقيس بشكل مباشر التنمية الاقتصادية، لكنها لا تعطي مقياسا حقيقيا لمستوى الرفاه الاجتماعي، أو درجة مواجهة المشكلات الاجتماعية مثل الفقر والمرض وغيرهما.

والتنمية بهذا المفهوم تعاني من أوجه قصور عدة منها : أن مقاييس الناتج المحلي ومجمل الدخل القومي لا تعطي توضيحا عن علاقة التنمية أو مستوى الدخل القومي بتحسن دخل الفرد، ولا تقدم تصورا لتطور الخدمات الأساسية أو مواجهة المشكلات الاجتماعية. كذلك هذا المقياس لا يعطي تصورا لفعالية نظم الإنتاج، خاصة في الدول التي تنعم بموارد طبيعية للثروة. لذلك كان هناك حاجة إلى ظهور مفهوم أكثر دقة وملاءمة لقياس التنمية وهو مفهوم إشباع الحاجات الأساسية، [٢ ؟ص ص٢-٣].

٢- **مفهوم التنمية لإشباع الحاجات الأساسية.** أدت الأحداث والاضطرابات التي واكبت التنمية في عقد السبعينات ميلادية، نتيجة اتساع دائرة الفقر وتدني مستوى الخدمات في كثير من الدول، وزيادة التفاوت الاجتماعي، إلى ظهور مفهوم جديد للتنمية أكثر شمولية من المفهوم السابق. فالتنمية لا تعني فقط تراكم رأس المال والنمو الاقتصادي، ولكنها تعني تغييرات في البنية الاجتماعية والاقتصادية من أجل رفع المستوى المعيشي لأفراد المجتمع، ومواجهة مشكلة الفقر، والمرض، ومظاهر التخلف. لذلك، أعيد تحديد مفهوم التنمية على أنها " عملية تهدف إلى إحداث تغييرات هيكلية اقتصادية واجتماعية وذلك بهدف رفع مستوى المعيشة والقضاء على ظواهر الفقر والتخلف وإحداث نوع من العدالة في توزيع الدخل القومي." [٣، ص ص١٩-٢٠].

وقد أسهم المفهوم الجديد في بلورة رؤية شمولية لعملية التنمية تجعل من الإنسان محور اهتمامها، وليس الدخل القومي أو إجمالي الناتج المحلي. لذا فالتنمية تسعى في أولوياتها إلى إشباع الحاجات الأساسية لأفراد المجتمع، والتي تتضمن الغذاء، والكساء، والسكن، والصحة، والتعليم، وتنمية قدرات الفرد، وإكسابه المهارات والخبرات التي تساعده على العمل، والإنتاج، والمشاركة الفاعلة في تسيير دفة التنمية. ويقوم مفهوم التنمية الذي ينطلق من الحاجات الأساسية على ثلاث ركائز رئيسة هي :

١- توفير الحاجات الأساسية لجميع أفراد المجتمع والقضاء على الفقر، والتوازن في المشاريع التنموية بين الريف والحضر.

٢- توفير العمل لكل قادر للمشاركة في مسيرة التنمية، والعمل على تنمية الأفراد وتطوير قدراتهم لرفع مستواهم المعيشي.

٣- العمل على تحقيق العدالة الاجتماعية وتضييق التفاوت الاجتماعي بين أفراد المجتمع [٣، ص ص٢٠-٢٢].

٣- مفهوم التنمية البشرية. يرتكز مفهوم التنمية البشرية على أن الإنسان هو الثروة الحقيقية للأمم والمجتمعات، وبذلك فهو محور التنمية وغايتها. وتقوم فلسفة التنمية البشرية على "عملية توسيع خيارات البشر،" وهذه خيارات غير محدودة أو جامدة ولكنها تتغير عبر الزمان وتغير الظروف الاجتماعية والاقتصادية. وتتضمن هذه الخيارات مستوى جيدا من الدخل، وزيادة التعليم والتدريب، وارتفاع توقعات الحياة نتيجة تحسن الرعاية الصحية، والحفاظ على بيئة سليمة صحية، والعيش في جو من الحرية السياسية يحافظ فيه على حقوق الإنسان المشروعة.

بدأ مفهوم التنمية البشرية في الذيوع والانتشار في ١٩٩٠م، نتيجة تبني برنامج الأمم المتحدة للإنماء هذا المفهوم، حيث أعد القائمون على هذا البرنامج مقياسا لهذا المفهوم، وأعدوا تقريرا سنويا حول مستوى التنمية البشرية في العالم.

ويتكون هذا المقياس من ثلاثة عناصر أساسية هي:

١- العيش حياة طويلة خالية من العلل.

٢- الحصول على المعرفة.

٣- توافر الموارد اللازمة لمستوى معيشي لائق [١، ص ص٥-١٣].

يعكس انتشار مفهوم التنمية البشرية تحولا كبيرا في الفكر التنموي، حيث لم يعد مستوى الإنتاج والاستثمار الرأسمالي معيارا للتنمية، ولكن المعيار هو الاستثمار في البشر من خلال التعليم، والتدريب، وتنمية القدرات والمهارات والاتجاهات البناءة، والانتفاع بهذه القدرات المكتسبة في البناء والعطاء في أجواء من الحرية السياسية، واحترام كرامة الإنسان وحقوقه المشروعة. وبهذا، فالتنمية في ظل هذا المفهوم لا تنظر للإنسان على أنه مورد من موارد الإنتاج أو وسيلة للتنمية ينبغي الاهتمام به وتطويره من أجل تحسين

المستوى الاقتصادي وزيادة الإنتاج فقط. ولكن المفهوم الجديد ينظر إلى الإنسان على أنه وسيلة التنمية وغايتها، فالتنمية بالإنسان وللإنسان. وبذلك لا تهدر حقوقه أو تهمل احتياجاته بحجة تحسين مستوى النمو الاقتصادي أو زيادة الإنتاج.

ب) التعليم العالي

تطورت أهداف التعليم العالي وفلسفته ومرت بتغيرات كثيرة. فقد كان التعليم في بداياته الأولى يقوم على أن التعليم العالي تعليم نخبوي يقتصر على صفوة المجتمع وأبناء الذوات. وقد كان لهذه الفلسفة الأثر الكبير على مناهج ومحتوى التعليم العالي، حيث تركز مؤسسات التعليم العالي على المعرفة المجردة وتأصيل الأطر النظرية، وسبر أغوار المعرفة. وهذه الفلسفة ما زال لها تأثيرها على الجامعات الحديثة. حيث يرى أنصار هذا الاتجاه أن دور الجامعة هو تنمية القدرات العقلية وبناء الشخصية التي تعد من مقومات الرقي والتقدم البشري. فالتعليم هدف بذاته؛ لذلك، فإن التركيز يكون على فلسفة العلوم والمعارف النظرية وتطور الفكر، وهذه النظرة للتعليم تجعله معزولا عن احتياجات المجتمع ومطالب التنمية. [٤، ص ص١٤-١٦].

ولكن مع التطور التقني والازدهار الاقتصادي بدأت تظهر اتجاهات جديدة تنادي بدور أكبر للجامعات ومؤسسات التعليم العالي في إحداث وتسيير التنمية. فالتعليم ينبغي أن ينصب على دراسة أوضاع المجتمع، ومعرفة احتياجاته والمشكلات والعوائق التي تواجه مسيرته، وسبل النهوض به، والعمل على تلبية تلك الاحتياجات، وإيجاد الحلول للمشكلات والعوائق التي تعترض مسيرته التنموية. وأصبح هذا الاتجاه له تأثيره كذلك على مناهج ومحتوى التعليم العالي، حيث أصبح يركز على تلبية احتياجات المجتمع ومطالب التنمية، وبذلك تكون مؤسسات التعليم العالي وسيلة أساسية في إعداد القوى البشرية المؤهلة من المهندسين، والأطباء، والفنيين، وأخصائيي الزراعة والمعامل وغيرها، التي تستطيع تحمل أعباء التنمية والنهوض بالحياة الاجتماعية [٤، ص١٦].

وقد استقرت وظائف التعليم العالي في العصر الحديث على ثلاث وظائف أساسية هي: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع. ويعد التدريس من أولى وظائف

مؤسسات التعليم العالي وأهمها، حيث تعمل تلك المؤسسات على إعداد القوى العاملة المسلحة بالعلم والمعرفة التي تستطيع أن تحمل على عاتقها إدارة وتسيير دفة التنمية في البلاد. ويسهم البحث العلمي في الرقي بالمعرفة البشرية وتطوير المجتمعات. ومن ذلك تطوير عملية التدريس وإثراؤها بالمعارف الجديدة، ويعمل البحث العلمي كذلك على ربط المعرفة بالواقع لمواجهة مشكلاته وتلبية احتياجاته. وتأتي خدمة المجتمع تتويجا لانفتاح مؤسسات التعليم العالي على المجتمع، وذلك بدراسة مشكلاته ومعرفة احتياجاته، وتصميم البرامج والدراسات وفقا لاحتياجات المجتمع ومطالب التنمية. ولذلك أخذت الجامعات تقيم المراكز والعمادات المتخصصة التي تعمل على توثيق الصلة بين مؤسسات التعليم العالي وقطاعات المجتمع المختلفة [٥، ص١١].

جـ) التعليم العالي والتنمية

تعد العلاقة بين التعليم العالي والتنمية علاقة تبادلية عضوية، فالتنمية بمفهومها الشامل تعني عملية تحول في البناء الاقتصادي والاجتماعي تؤدي إلى زيادة الإنتاج، وإشباع الحاجات الأساسية للفرد، وزيادة متوسط دخله، وتحقيق مطالبه وطموحاته، وتوسيع خياراته. والتنمية بهذا المفهوم تستند إلى التعليم بصفة عامة والتعليم العالي على وجه الخصوص لإحداث التنمية والمساهمة في استمرارها.

والتوسع في التعليم العالي شرط أساس لإحداث النمو الاقتصادي واستمراره، بوصف التعليم استثمارا اقتصاديا يؤثر مباشرة في مسيرة التنمية، ويتمثل ذلك في تراجع الأمية وزيادة نسبة المتعلمين في المجتمع. ومستوى الإنتاج والأداء يتأثر مباشرة بزيادة نسبة المتعلمين، وارتفاع مستويات التعليم والمهارات والخبرات التي يكتسبها أفراد المجتمع. والأفراد الذين يكون مستواهم التعليمي محدودا وإعدادهم متدنيا، يكون عطاؤهم التنموي ضعيفا وتأثيرهم هامشيا في مسيرة التنمية. وقد أكدت دراسة كل من ثيودور شولتز T. Schultz، وإدوارد دنيسون E. Denison، تأثير التعليم على النمو الاقتصادي، حيث أوضحت أن التعليم يساهم بشكل مباشر من خلال تطوير المهارات والقدرات الإنتاجية للقوى العاملة. وتوضح هاتان الدراستان أن ١٢٪ من نمو الناتج القومي الأمريكي خلال

الفترة من ١٩١٠ إلى ١٩٦٠م يعود إلى تحسن مستوى تعليم القوى العاملة. كذلك تشير الدراسة التي أعدها البنك الدولي عن التجربة التنموية في دول شرق آسيا إلى أن الميزة التعليمية التي تتمتع بها تلك الدول، خاصة على مستوى التعليم العالي، كان لها دور بارز في نجاح هذه الدول. فقد ركزت هذه الدول على الاستثمار الكبير في العلوم التكنولوجية، وعملت جاهدة على تكييف التكنولوجيا وتوطينها، وقد تفوقت هذه الدول على كثير من الدول النامية في مسيرتها التعليمية مما كان له الأثر الإيجابي على مسيرتها التنموية [٤، ص ص١٧-١٨].

ومن إسهامات التعليم رفع المستوى الثقافي ونشر الوعي بين أفراد المجتمع، وهذا له أثر كبير في إحداث نقلة نوعية في بنية المجتمع ونظمه. وذلك أن ارتفاع مستوى الوعي الثقافي يساهم في الحفاظ على بيئة صحية وخدمات راقية، ويساعد في تنشئة أفضل للأجيال القادمة.

ومن جانب آخر يمد التعليم الأفراد بالخبرات والمهارات التي تسهم في زيادة طاقتهم الإنتاجية، ومن ثم زيادة دخولهم، وتحسن مستواهم المعيشي. والتعليم العالي بمستوياته المختلفة (الدبلوم، والبكالوريوس، والماجستير، والدكتوراه) هو التعليم المتخصص الذي يخرج كوادر فنية ومهنية تسهم في تطوير وسائل الإنتاج وأساليبه، وتعمل على إدارة المؤسسات الإنتاجية والخدمية. وكلما ارتقى مستوى الأفراد التعليمي كانوا أقدر على التكيف مع المتغيرات الوظيفية والتحولات التقنية.

وتقاس التنمية في كثير من الأحيان بتوافر رأس المال البشري، والذي يمثله البناء الهرمي للقوى العاملة. وهيكل العمالة يبدأ في قاعدته بالعمالة غير الماهرة، وينتهي هرم العمالة بالعمالة الإدارية العليا. وتقوم مؤسسات التربية والتعليم في مقدرتها على إعداد الكوادر الفاعلة التي تتناسب مع هيكل القوى العاملة في المجتمع. وكلما استطاعت مؤسسات التعليم العالي إكساب أفرادها المهارات والمعارف الحديثة التي يحتاجها سوق العمل، استطاعت أن ترقى بالمجتمع وأن يتقدم في السلم الحضاري.

ومن جانب آخر يعد التعليم العالي إحدى الخدمات الأساسية التي توفرها التنمية لإشباع حاجات الأفراد. وتؤثر مسيرة التنمية في التعليم، حيث يسهم التقدم التنموي في جودة التعليم وكفاءة مخرجاته. وذلك من خلال توافر الإمكانات والموارد التي تسهم في

تحديث التعليم وتطويره. كذلك يساهم التقدم التنموي في توسع حركة البحث العلمي، حيث يزداد الترابط بين أجهزة التنمية ومؤسسات الإنتاج [٢، ص٦].

ثانيا : واقع التعليم العالي في المملكة العربية السعودية

لقد بدأ التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في نهاية العقد السابع من القرن الرابع عشر الهجري، على هيئة كليات ومعاهد عليا لتصبح فيما بعد جامعات شاملة. ويعد تأسيس كلية الشريعة في مكة المكرمة في عام ١٣٦٩هـ، البداية الأولى لظهور مؤسسات التعليم العالي. وفي عام ١٣٧٣هـ أنشئت كلية الآداب في الرياض لتصبح نواة تأسيس جامعة الملك سعود فيما بعد [٦، ص٦٨]. ثم توالت الكليات والجامعات بعد ذلك، لتصل إلى ثماني جامعات، ومجموعة من الكليات والمعاهد العليا.

ويأخذ التعليم العالي في المملكة العربية السعودية صورتين رئيستين: التعليم العالي (التقليدي)، والتعليم العالي غير التقليدي. ونقصد بالتعليم العالي التقليدي، التعليم الذي يعتمد على الاتصال المباشر، والذي يتقيد بمنهج محدد وسنوات دراسة محددة، ويمنح شهادات علمية، مثل التعليم الجامعي. أما التعليم غير التقليدي، فهو أكثر مرونة وأقل التزاما بقواعد التعليم العامة. فقد لا يحتاج الحضور إلى قاعات الدراسة، وقد لا يلتزم بمنهج محدد، وقد يكون عبارة عن دورات تدريبية، أو برامج ثقافية، لا تهدف إلى منح درجة علمية.

تشرف على التعليم العالي في المملكة خمس جهات أساسية هي : وزارة التعليم العالي، ورئاسة تعليم البنات، ومؤسسة التعليم الفني، ووزارة المعارف، ووزارة الصحة، بالإضافة إلى القطاعات الأمنية والعسكرية، وديوان الخدمة المدنية، والهيئة الملكية للجبيل وينبع. وفي ما يلي نقدم عرضا موجزا لواقع التعليم العالي التقليدي وغير التقليدي.

١- واقع التعليم العالي التقليدي

أ) وزارة التعليم العالي

تشرف وزارة التعليم العالي على الجامعات السبع وهي على النحو الآتي :

١- **جامعة الملك سعود.** تأسست جامعة الملك سعود في عام ١٣٧٧هـ وبدأت بكليتي الآداب والعلوم، ثم تطورت حتى أصبحت تضم الآن ١٧ كلية بالإضافة إلى كلية الدراسات العليا ومعهد للغة العربية. وتضم هذه الكليات ٧٧ تخصصا، وتشمل الطب، والهندسة، والعلوم الطبيعية، والعلوم الإنسانية، والتربية، والدراسات الإسلامية. وبلغ إجمالي المقيدين في جامعة الملك سعود ٤٤,٣٩١ طالبا وطالبة لعام ١٤١٧هـ (انظر جدول رقم ١).

٢- **جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.** أنشئت كلية الشريعة في الرياض عام ١٣٧٣هـ، ثم أسست كلية اللغة العربية في الرياض عام ١٣٧٤هـ، وكانت تلك الكليتان النواة لتأسيس جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في عام ١٣٩٤هـ. وتطورت بعد ذلك لتضم ثلاث عشرة كلية، ثماني كليات في الدراسات الإسلامية، وخمس كليات في الدراسات الإنسانية والعلوم الاجتماعية. وتضم كذلك معهدا عاليا للقضاء، ومعهدا عاليا للدعوة، ومجموعة من المعاهد في الداخل والخارج [٧، ص ١٥١]، ويدرس في هذه الجامعة ٣٥,٢٦٠ طالبا وطالبة في عام ١٤١٧هـ.

٣- **الجامعة الإسلامية.** تأسست الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة عام ١٣٨١هـ. وتضم هذه الجامعة أربع كليات متخصصة في العلوم الشرعية، وكلية متخصصة في اللغة العربية، بالإضافة إلى كلية الدراسات العليا. ويدرس في هذه الجامعة ٢,٢٨١ طالبا معظمهم من غير السعوديين.

٤- **جامعة الملك عبد العزيز.** بدأت جامعة الملك عبد العزيز في جدة كمؤسسة أهلية عام ١٣٨٧هـ، بثلاث كليات هي: الآداب، والعلوم، والاقتصاد والإدارة. ثم تحولت إلى جامعة حكومية عام ١٣٩٢هـ، تدرس الطب، والهندسة، والعلوم الطبيعية، بالإضافة إلى العلوم التربوية، والأدبية، والإدارية [٨، ص ١٥]. وقد وصل عدد كلياتها إلى ١٠ كليات عام ١٤١٧هـ، يدرس بها ٢٩,٣٣٣ طالبا وطالبة.

جدول رقم ١. المقيدون في مؤسسات التعليم العالي (التقليدي) حسب المؤسسة، والجنس، والجنسية لعام ١٤١٧هـ

اسم الجامعة أو الكلية	سعودي		غير سعودي		المجموع
	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	
جامعة الملك سعود	٣٠,١٤١	١٤,٠٠٢	١١٨	١٣٠	٤٤,٣٩١
الجامعة الإسلامية	١,٠١٦	---	٢,٢٨١	---	٣,٢٩٧
جامعة الملك عبد العزيز	١٦,٥٩٣	١٢,٥٤٩	١٣٠	٦٠	٢٩,٣٣٣
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	٢٧,٨٩٥	٦,٧٨٨	٣٠٨	٢٦٩	٣٥,٢٦٠
جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	٦,٨٦٨	----	٢١٨		٧,٠٨٦
جامعة الملك فيصل	٥,٢٨٦	٤,٢٤٠	٤٣	٥٤	٩,٦٢٣
جامعة أم القرى	١١,١٣٤	٨,٥٢٧	---	---	١٨,٦٦١
كليات البنات	---	٨٧,٧٤٦	---	---	٨٧,٧٤٦
كليات المعلمين	١٨,٦٢١	---	---	---	١٨,٦٢١
المجموع العام	١١٧,٥٥٥	١٣٣,٨٥٢	٣,٠٩٨	٥١٣	٢٥٥,٠١٨

٥- **جامعة الملك فهد للبترول والمعادن.** تطورت كلية البترول والثروة المعدنية لتصبح جامعة في عام ١٣٩٥هـ، وتسمى حاليا جامعة الملك فهد للبترول والمعادن. وتضم هذه الجامعة ست كليات، متخصصة في العلوم الطبيعية، والعلوم الهندسية، وتصاميم البيئة، بالإضافة إلى الاقتصاد والإدارة، وتضم هذه الجامعة كذلك كلية الدراسات العليا [٨، ص ١٦]، وينتظم في هذه جامعة ٧,٠٨٦ طالبا في عام ١٤١٧هـ.

٦- **جامعة الملك فيصل.** أسست جامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية عام ١٣٩٥هـ. وتضم هذه الجامعة ست كليات، متخصصة في الطب، والطب البيطري، والعمارة والتخطيط، والعلوم الزراعية، والتربية. يدرس بها ٩,٦٢٣ طالبا وطالبة في عام ١٤١٧ هـ.

٧- **جامعة أم القرى.** تحولت كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في مكة المكرمة إلى جامعة في عام ١٤٠١هـ، يطلق عليها جامعة أم القرى. وتضم هذه الجامعة ثماني كليات متخصصة في الدراسات الإسلامية، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، والتربية،

والهندسة والعمارة، بالإضافة إلى معهد للغة العربية. يدرس في هذه الجامعة ١٨,٦٦١ طالبا وطالبة عام ١٤١٧ هـ.

ب) الرئاسة العامة لتعليم البنات

تشرف الرئاسة العامة لتعليم البنات على اثنتين وستين كلية. وهذه الكليات متخصصة في الدراسات الإسلامية، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، والتربية، والعلوم الطبيعية، والاقتصاد. وتمنح هذه الكليات درجة البكالوريوس، والدبلوم، والماجستير والدكتوراه، ويدرس في هذه الكليات ٨٧,٧٤٦ طالبة في عام ١٤١٧هـ [٩، ص ص١-٣].

جـ) وزارة المعارف

تشرف وزارة المعارف على ثماني عشرة كلية للمعلمين، مدة الدراسة بها أربع سنوات يحصل الدارسون بعدها على درجة البكالوريوس. وهذه الكليات متخصصة في: الدراسات الإسلامية، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، والتربية، والعلوم الطبيعية. وتتوزع هذه الكليات في معظم أنحاء المملكة العربية السعودية وينتظم فيها ١٨,٦٢١ طالبا في عام ١٤١٧هـ.

د) الطلبة المبتعثون للدراسة خارج المملكة

يعد الابتعاث أحد روافد التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، حيث يمكن الطلاب من الدراسة في تخصصات قد لا تكون موجودة في الجامعات السعودية، وخاصة في مرحلة الماجستير والدكتوراه، نظرا لحداثة مؤسسات التعليم العالي؛ كذلك يتيح الابتعاث الفرصة للاستفادة من تجارب الآخرين وخبراتهم. لذلك يعد الابتعاث والاستمرار فيه من استراتيجية وزارة التعليم العالي، والتي حرصت على متابعة التطور المعرفي، والتقدم التقني، وتزويد مؤسسات التعليم بالخبرات والكفاءات المختلفة [٧، ص ١٦٥].

وقد مر الابتعاث بمراحل مختلفة من حيث عدد المبتعثين، فقد بلغ أوجه في عام ١٤٠٠هـ حيث وصل إجمالي الطلبة الذين يدرسون في الخارج ١١,٩٢١ طالبا، ثم تراجع العدد إلى ٨,٣٦٢ مبتعثا في عام ١٤٠٥هـ. وانخفض عدد المبتعثين بعد ذلك إلى ٣,٥٥٤ طالبا [١٠، ص ٧٤]. ثم استقرت أعداد المبتعثين في الخارج، حيث بلغت ٣,٤١٢ مبتعثا في عام ١٤١٦هـ [١٢، ص ١٣٢].

٢- واقع التعليم العالي غير التقليدي

أ) الانتساب

يعد الانتساب أحد أنماط التعليم غير التقليدي، حيث لا يلتزم فيه الدارسون بالانتظام في قاعات الدراسة، وإنما يقوم على الجهد الذاتي والتوجيه العام من مؤسسات التعليم، وهذا النمط من التعليم يمارس في مجموعة من الجامعات والكليات في المملكة العربية السعودية. ويعمل بالانتساب في كل من جامعة الإمام، وجامعة الملك عبد العزيز، والجامعة الإسلامية. ويبلغ المقيدون في برنامج الانتساب في هذه الجامعات، في عام ١٤١٥هـ، ٥,٩٥١، ٨,٥٠٠، طالب وطالبة، على التوالي، وبلغ عدد المقيدات في كليات البنات ١,٢٠٧ طالبة، وبذلك يكون إجمالي المقيدين في الانتساب ١٥,٨٢٨ طالبا وطالبة (انظر جدول رقم ٢) [١١، ص١٣٢].

ب) التعليم المستمر

لقد خطت الجامعات السعودية خطوات رائدة في مواكبة العصر وتحقيق متطلبات التنمية، فكان التعليم المستمر أحد الأساليب الحديثة التي تربط الجامعات بالمجتمع وتسعى إلى تحقيق احتياجات التنمية ومستجدات العصر، وفكرة التعليم المستمر تدور حول التعرف على احتياجات المجتمع ووضع برامج ودورات تدريبية لتلبية هذه الحاجات. والتعليم المستمر يهدف إلى بث الوعي الثقافي، والاجتماعي، والعلمي، وتنمية المهارات، وإكساب الخبرات، وذلك من خلال المحاضرات، والندوات، وحلقات البحوث، أو من خلال التدريب الموجه إلى بعض الفئات لتطوير قدراتهم، وتنمية مهاراتهم، أو إكسابهم خبرات جديدة.

لذلك أنشأت الجامعات مراكز متخصصة لخدمة المجتمع والتعليم المستمر، والتي تطورت فيما بعد لتصبح عمادات. وقد أسست جامعة الملك سعود مركزها لخدمة المجتمع في عام ١٤٠٢هـ، والذي حول إلى عماده في عام ١٤٠٤هـ.

وأنشأت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية المركز الجامعي لخدمة المجتمع والتعليم المستمر، والذي أصبح عمادة في عام ١٤٠٦هـ. ثم أنشأت بعد ذلك جامعة الملك

فهد للبترول والمعادن عمادة الخدمات التعليمية عام ١٤٠٧هـ. أما جامعة أم القرى، فقد أنشأت مركز خدمة المجتمع في عام ١٤٠٧هـ.

جدول رقم ٢. المقيدون في أنماط التعليم العالي غير التقليدي في المملكة العربية السعودية، لعام ١٤١٧هـ

التعليم العالي	سعوديون			غير سعوديين		
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
الانتساب *	٨,١١٧	٧,٧١١	١٥,٨٢٨	٧	١٢٩	١٣٦
التعليم المستمر						
معهد الإدارة (دورات تدريبية)**	٥٣٤	---	٥٣٤			
معهد الإدارة (إعداد وتأهيل)**	١١,٦١٤	٢٧٣	١١,٨٨٧			
الكليات التقنية ***	٦,٧٧٣	---	٦,٧٧٣			
الكليات الصحية ***	٨٨٦	١٠٦	٩٩٢			
كليات الاتصالات ***	١,٤٥٣	---	١,٤٥٣			
كليات الجبيل وينبع الصناعية***	٧٨١	---	٧٨١			
المجموع						

المصدر : * [٩، ص ص ١-٣] ؛ ** [١٣، ص ٩٣] ؛ *** [١٤، ص ص ٦، ٤٤ – ٤٥].

جـ) معهد الإدارة

أنشئ معهد الإدارة في عام ١٣٨٠هـ، وكان الهدف الأساس من إنشائه تقديم الدورات والبرامج التدريبية لموظفي الدولة. والمعهد يقدم برامج تدريبية لمن هم على رأس العمل في الإدارة والتخطيط، وبرامج في المحاسبة والأعمال السكرتارية [٨، ص ١٥]. ويقدم المعهد كذلك برامج إعدادية لمدة عامين لخريجي الجامعات في القانون، والرقابة المالية، وإدارة المستشفيات، يحصل الدارسون فيها على الماجستير، وبراج إعداد وتأهيل خريجي الثانوية في الحاسب الآلي وأعمال السكرتارية يحصل الدارسون فيها على دبلوم، وقد بلغ عدد المقيدين في معهد الإدارة في برامج التدريب ٩٨٤ متدربا في عام ١٤١٦هـ [١٥، ص ٤٥].

د) المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني

تشرف المؤسسة على ست كليات تقنية ، وهناك خمس كليات أخرى تحت الإنشاء ، وتتمحور الدراسة في هذه الكليات على العلوم التقنية مثل الهندسة الميكانيكية والكهربائية ، وهندسة السيارات ، وهندسة الإلكترونيات. تتراوح مدة الدراسة في هذه الكليات بين سنتين وأربع سنوات ، يحصل الدارسون فيها على درجة البكالوريوس أو الدبلوم ، والكليات التقنية تنتشر في معظم مدن المملكة وينتظم في هذه الكليات ٧,٦٢٩ طالبا ، لعام ١٤١٧هـ [١٦ ، ص ٥].

كذلك تشرف المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني على المعهد الفني العالي الذي يلتحق به الطلاب بعد التخرج من الكليات التقنية ، ويحصل الدارسون فيه على دبلوم عال يؤهلهم لمزاولة مهنة التدريس في المعاهد والثانويات الصناعية.

هـ) وزارة الصحة

تشرف وزارة الصحة على مجموعة من الكليات الصحية المنتشرة في أنحاء المملكة ، وهذه الكليات تمنح درجة الدبلوم في المهن الطبية المساعدة. وقد بلغ عدد هذه الكليات في عام ١٤١٦هـ ، ثلاث عشرة كلية ، سبعا للبنين وستا للبنات ، يدرس في هذه الكليات ١,٦٩١ طالبا وطالبة في عام ١٤١٦هـ [١٥ ، ص ٤٦].

ثالثا : التعليم العالي والطلب الاجتماعي

بعد أن قدمنا عرضا مفصلا لمسيرة التعليم العالي في الجزء الأول ، نناقش في هذا الجزء مدى اتساق التعليم العالي مع الطالب الاجتماعي.

لقد كان الطلب الاجتماعي حتى نهاية العقد الماضي في توازن مع الطاقة الاستيعابية لمؤسسات التعليم العالي ، فقد كانت الجامعات والكليات تستوعب جميع الراغبين في مواصلة تعليمهم العالي ، بل كانت بعض الكليات والجامعات تسعى لاستقطاب الطلاب في صفوفها الدراسية. أما في الوقت الراهن ، فلم تعد مؤسسات التعليم العالي المختلفة قادرة على تلبية الطلب الاجتماعي ، وأصبحت الطاقة الاستيعابية للجامعات لا تلبي الطلب المتزايد على التعليم العالي.

ورغم أن التعليم العالي في المملكة العربية السعودية مر بخطوات رائدة وحقق إنجازات كبيرة، حيث قفز عدد منسوبي التعليم العالي من ٧,٠٠٠ طالب في عام ١٣٩٠ هـ إلى ٢٨١,٠١٨ طالبا وطالبة في عام ١٤١٧هـ، إلا أن الطلب الاجتماعي في الوقت الراهن يفوق بكثير الطاقة الاستيعابية لمؤسسات التعليم العالي، وسوف نتناول علاقة التعليم العالي بالطلب الاجتماعي من خلال الأبعاد الآتية : النمو السكاني، ومخرجات التعليم العام.

١ ـ النمو السكاني والطلب الاجتماعي

بلغ إجمالي سكان المملكة العربية السعودية حسب التعداد الرسمي عام ١٤١٣هـ، ١٦,٩٤٨,٣٨٨ نسمة، ويشكل السكان السعوديون ١٢,٣١٠,٠٥٣ نسمة، بنسبة ٧٢,٦٪؛ وتبلغ نسبة الذكور بين السكان السعوديين ٥٠,٤٩٪، وتشكل نسبة الإناث ٤٩,٥١٪. وقد بلغ معدل النمو السكاني السنوي ٣,٧٪، ويقدر عدد السكان السعوديين في عام ١٤٢٠هـ بحوالي ستة عشر مليون نسمة. وإذا استمر النمو السكاني بهذا المعدل، فإن السكان السعوديين سوف يتضاعفون في كل تسعة عشر عاما.

أما السكان غير السعوديين، فيبلغ تعدادهم ٤,٦٣٨,٣٣٥ نسمة، أي بنسبة قدرها ٢٧,٤٪ من إجمالي السكان [١٧، ص ٣٥].

وعند النظر في علاقة التعليم بالنمو السكاني، نجد نسبة الملتحقين بالتعليم العالي من السعوديين، أثناء فترة التعداد، قد بلغت ١٨٪ من إجمالي الفئة العمرية ١٩-٢٣، والتي يتوقع أن تكون في مرحلة التعليم العالي. ويتضح من خلال التعداد السكاني أن نسبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي المختلفة (دبلوم بعد الثانوي فما فوق)، قد بلغت ٢,٢٤١ مواطنا من كل ١٠٠,٠٠٠ نسمة من المواطنين [١٧، ص ٣٩].

ولمقارنة هذه الأرقام مع واقع التعليم العالي في البلدان الصناعية نجد أن الفارق ما زال كبيرا. وعند النظر إلى الشباب الذين هم في سن التعليم العالي في الدول الصناعية، نجد نسبتهم تصل إلى ٥٠٪ في كل من الولايات المتحدة الأمريكية واليابان؛ والدول الأوروبية قريبة من هذا المستوى [١٨، ص ١٣٢]. ونجد كذلك هذه النسبة مرتفعة في بعض الدول المتواضعة في أدائها الاقتصادي، حيث تصل هذه النسبة إلى ٣٩.٩٪ في الأرجنتين،

و٣٧,٧٪ في كوريا، و٣٣,١٪ في بيرو [١٩، ص٤١]. ومن جانب آخر، تصل نسبة الملتحقين بالتعليم العالي من إجمالي السكان، على سبيل المثال، ٦,٠٠٠ نسمة لكل ١٠٠,٠٠٠ نسمة، في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا [٢٠، ص ٣٤٥].

وبالنظر إلى علاقة حجم السكان بعدد مؤسسات التعليم العالي، نجد في المملكة ثماني جامعات وأربع هيئات تعليمية أخرى تخدم قرابة خمسة عشر مليون مواطن بالإضافة إلى بعض الوافدين. وعند مقارنتها بواقع التعليم العالي في فرنسا، نجد أن هناك ٧٧ جامعة تخدم ٥٥ مليون نسمة.

وبذلك، فإن عدد المنخرطين في مؤسسات التعليم العالي أو عدد مؤسسات التعليم العالي نفسها، بالنسبة لحجم السكان، ما زال متدنيا عند مقارنته بالدول الصناعية. وهذا يقودنا إلى القول إن البلاد في حاجة ماسة إلى التوسع في مؤسسات التعليم العالي.

وعند النظر إلى التركيبة العمرية للسكان السعوديين، نجد أن نسبة الذين تقل أعمارهم عن ٢٠ سنة تشكل ٦٠ ٪ من إجمالي المواطنين. وهذه المؤشرات في عمومها تؤكد على النمو الكبير خلال السنوات القادمة في المواطنين الذين يرغبون في الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي.

وخلاصة القول، فإن نسبة الملتحقين بمؤسسات التعليم في المملكة مقارنة بحجم السكان ما زالت متدنية عند مقارنتها بالدول الصناعية، ويتوقع أن تتراجع هذه النسبة في المستقبل نظرا لطبيعة التركيبة العمرية التي سوف تزيد من الطلب الاجتماعي على مؤسسات التعليم العالي، إذا لم يواكب هذا النمو السكاني نموا مماثلا في الجامعات والكليات وتوسع مضطرد في طاقتها الاستيعابية.

٢- مخرجات التعليم العام والطلب الاجتماعي

لقد كانت مخرجات التعليم الثانوي حتى نهاية العقد الماضي في توازن مع الطاقة الاستيعابية لمؤسسات التعليم العالي، كما ذكرنا آنفا. أما في الوقت الراهن، فلم تعد مؤسسات التعليم العالي المختلفة قادرة على تلبية الطلب الاجتماعي، وأصبحت الطاقة الاستيعابية للجامعات لا تلبي الطلب المتزايد على التعليم العالي.

جدول رقم ٣. الخريجون من التعليم الثانوي والمقبولون في التعليم العالي حسب الجنس من عام ١٤١٢ هـ إلى ١٤١٦ هـ

السنة	خريجو التعليم الثانوي*			المستجدون في التعليم العالي**			المقبولين ٪	المقبولين ٪
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	إلى الخريجين	الخرجين السعوديين
١٤١٢هـ	٣٣,٧٣٣	٣٥,٥٤٣	٦٩,٢٧٦	٣١,٣٨٩	١٩,٨٤٢	٥١,٢٣١	٪٧٤	٪٨٤
١٤١٣هـ	٣٥,٩٩٥	٣٩,١٨٣	٧٥,١٧٨	٣٠,٠٩٧	٢٤,٤٩٤	٥٤,٥٩١	٪٧٣	٪٨٤
١٤١٤هـ	٤٠,٧٤٩	٤٢,٥٥٧	٨٣,٣٠٦	٣٥,٣٧٧	٢٢,٠٤١	٥٧,٤١٨	٪٧٠	٪٨٠
١٤١٥هـ	٥٠,٤٨٨	٤٩,٢٨٣	٩٩,٧٧١	٣٥,٨٣١	٣٦,٠١٤	٧١,٥٤٨	٪٧٢	٪٨٢
١٤١٦هـ	٥٨,٩٠٧	٥٨,٩٩٧	١١٧,٩٠٤	٣٩,٥١٨	٤٠,٦٨٩	٨٠,٢٠٧	٪٦٩	٪٧٧
١٤١٧هـ	٦٣,٨٥٩	٦٤,٢٤٣	١٢٨,١٠٢	٤٤,١٣٧	٤٥,٩٩٧	٩٠,١٣٢	٪٧٠	٪٨١
المجموع العام	٢٨٣,٧٣١	٢٨٩,٨٠٦	٥٧٣,٥٣٧	٢١٠,٨٦٨	١٨٠,٥٤٧	٤٠٥,١٢٧	٪٧٠	٪٧٨

المصدر : الجدول من احتساب الباحث بناء على المعلومات المتوافرة من : المصـــدر : [١٠، ص٤؛ ٢١، ص٥؛ ٢٢، ص٥؛ ٢٣، ص٣٤؛ ١٢، ص٣٥؛ ١١، ص٣٧؛ ٢٤، ٢٥].

* جميع الخريجين من السعوديين وغير السعوديين، ويتضمن الخريجين من المعاهد العلمية والصناعية، والمعاهد الصحية لعامي ١٤١٥، ١٤١٦ هـ.

** يتضمن المستجدين في الجامعات، وكليات البنات، وكليات المعلمين، والكليات التقنية، والكليات الصحية، والكليات الصناعية.

ويتضح من جدول رقم ٣ الفارق بين أعداد المقبولين في مؤسسات التعليم العالي وأعداد الخريجين من التعليم الثانوي، حيث إن هناك أكثر من ٣٠٪ من الخريجين لم تستطع مؤسسات التعليم العالي استيعابهم في الوقت الراهن.ويشكل الخريجون غير السعوديين ١٥٪ من إجمالي الخريجين. ويتضح من الجدول أن هناك قرابة ٢٠٪ من خريجي التعليم الثانوي السعوديين لم يستوعبوا في مؤسسات التعليم العالي. وإذا ما أخذ في الحسبان النتيجة التراكمية لهذه النسبة كما هو موضح في الجدول، فإن الطلب سوف يصب كبيرا على مؤسسات التعليم العالي.

وبالنظر إلى الزيادة المتوقعة في أعداد الخريجين، كما يوضحها جدول رقم ٤، والتي حسبت على أساس متوسط معدل النمو السنوي لخمس السنوات الماضية (١٤١٢-١٤١٦هـ)، وإذا استمر النمو على هذا المنوال، فمن المتوقع أن يصل إجمالي خريجي الثانوية العامة من الجنسين ٣٦٠.٦٩٠ طالبا وطالبة وفي عام ١٤٢٥هـ، وهذا الرقم يعادل ثلاثة أضعاف خريجي عام ١٤١٧هـ، وبذلك فإن مؤسسات التعليم العالي بوضعها الراهن لن تستوعب أكثر من ٢٥٪ من إجمالي خريجي الثانوية العامة، في منتصف العقد القادم.

جدول رقم ٤. المتوقع تخرجهم من السعوديين من الثانوية العامة حسب الجنس من عام ١٤١٧هـ إلى ١٤٢٥هـ

السنة	المتوقع تخرجهم من الثانوية العامة		
	ذكور	إناث	المجموع
١٤١٨هـ	٥٦,٢٥٥	٧٦,٦٧٢	١٣٢,٩٢٧
١٤١٩هـ	٦٥,٨١٨	٨٧,٤٠٦	١٥٣,٢٢٤
١٤٢٠هـ	٧٧,٠٠٧	٩٩,٦٤٣	١٧٦,٦٥٠
١٤٢١هـ	٩٠,٠٩٧	١١٣,٥٩٣	٢٠٣,٦٩٠
١٤٢٢هـ	١٠٥,٤١٥	١٢٩,٤٩٦	٢٣٤,٩١١
١٤٢٣هـ	١٢٣,٣٣٦	١٤٧,٦٢٦	٢٧٠,٩٦٢
١٤٢٤هـ	١٤٤,٣٠٣	١٦٨,٢٩٤	٣١٢,٥٩٧
١٤٢٥هـ	١٦٨,٨٣٥	١٩١,٨٥٥	٣٦٠,٦٩٠

المصدر : إسقاط حسابي من احتساب الباحث بناء على متوسط معدل النمو لخمس سنوات الماضية.

ومن جانب آخر، فإن خريجي التعليم العام لم يعدوا لسوق العمل فنيا ولا مهنيا. لذا فهم بحاجة ماسة لنوع من الإعداد والتدريب والتزويد بالمهارات الفنية والقدرات الإدارية حتى يستطيعوا الانخراط في سوق العمل. وهذا الإعداد بلا شك يحتاج إلى أنماط جديدة من التعليم العالي وإلى برامج حديثة تواكب متطلبات سوق العمل.

وفي العموم يتضح من مؤشرات النمو السكاني والتركيبة العمرية بشكل عام، ومن نسبة المقبولين إلى الخريجين بشكل خاص، والنمو المتوقع لخريجي الثانوي أن مؤسسات التعليم العالي، التي تعمل بطاقتها الاستيعابية في الوقت الراهن، ولم تستطع استيعاب الطلب الاجتماعي، بالتأكيد لن تستطع تلبية النمو المستقبلي، والذي يتوقع أن يتضاعف إلى ثلاثة أضعاف بنهاية الربع الأول لهذا القرن. وهذه المؤشرات جميعها تؤكد الحاجة الماسة إلى التوسع في مؤسسات التعليم العالي وإلى التنوع في أنماطه حتى يمكن أن يلبي الطلب الاجتماعي المتزايد.

رابعا : مخرجات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل

لقد كانت حاجة الدولة في العقدين الماضيين ماسة لكل مخرجات التعليم العالي نظرا لحداثة التعليم وقلة مخرجاته أولا، وللتوسع الإداري في بناء الدولة ومؤسسات المجتمع ثانيا. والآن، بعد التقدم الكبير في مسيرة التعليم العالي، والنمو المذهل في أعداد الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي، وتشبع كثير من أجهزة الدولة بالخريجين، وبعد الازدهار الاقتصادي والتطور الصناعي، فهل يلبي التعليم العالي بواقعة الحالي احتياجات سوق العمل؟ وللإجابة عن هذا السؤال سوف نستعرض مخرجات التعليم العالي ومدى تلبيتها لمطالب التنمية واحتياجات سوق العمل من خلال المؤشرات الآتية :

١- الخريجون بصفة عامة حسب الجنس

لقد تطور التعليم العالي في المملكة العربية السعودية ونما بسرعة كبيرة مذهلة، ومخرجات التعليم في العقدين الماضيين توضح التطور في مسيرة التعليم العالي، فقد بلغ مجموع الخريجين ٨٣٣ طالبا في عام ١٣٩٠هـ، ثم تضاعف العدد بعد ذلك عدة مرات

ليصل إلى ٦،٣٢٢ طالبا وطالبة في عام ١٤٠٠هـ، وتضاعف بعد ذلك ليصل إلى ١٦،٢٦٢ طالبا وطالبة في عام ١٤١٠هـ، بمعدل نمو سنوي قدره ١١،٢٪، ثم بدأ النمو في التعليم العالي بالاستقرار، وأصبح ينمو يتدرج بطيء[٢٦، ص ص ١٨١ - ١٨٥].

وبالنظر في نمو وزيادة الخريجين، خلال الفترة ١٤١٣هـ - ١٤١٦هـ، نجد أن هناك تفاوتا كبيرا بين الجنسين في زيادة ونمو عدد الخريجين (انظر جدول رقم ٦)، حيث نجد أن نمو وتزايد أعداد الذكور محدود وضئيل، حيث بلغ عدد الخريجين ١٦،٠٠٠ طالب في عام ١٤١٦هـ بمعدل نمو قدره ٨٪ سنويا في المتوسط. وفي السنتين الأخيرتين نجد معدل النمو قد انخفض إلى ١٪، بينما أعداد الخريجات من الإناث في التعليم العالي في زيادة كبيرة مضطردة، حيث بلغ عدد الخريجات ١٩،٤٩١ طالبة في عام ١٤١٦هـ، بمعدل نمو قدره ٣٢٪ سنويا في المتوسط. وزيادة الإناث على الذكور في التعليم العالي سوف تستمر في المستقبل نظرا لزيادة الإناث، سواء في التعليم الثانوي أو المقيدات في التعليم العالي. وعند النظر إلى مساهمة المرأة في سوق العمل نجدها متدنية، حيث تبلغ ٥.٥٪ من إجمالي الإناث في عام ١٤١٥/١٤١٤هـ. وتزايد أعداد الإناث اللاتي سوف يتخرجن من مؤسسات التعليم العالي في ضوء ضيق الفرص المتاحة في سوق العمل، يتطلب إعادة النظر في التخصصات الدراسية، وذلك بتوسيع التخصصات الأكثر مناسبة لسوق العمل. ومن جانب آخر توسيع فرص العمل في القطاع الخاص التي تتناسب مع الطبيعة النسوية في ظل الضوابط الشرعية لاستيعاب القوى العاملة النسوية المتزايدة في مؤسسات التعليم العالي.

٢- الخريجون حسب الجنس ومجال الدراسة

وبالنظر إلى تطور أعداد الخريجين تبعا لمجال الدراسة، فإن النمو في هذه المجالات ليس مضطردا ولا متوازيا (انظر جدول رقم ٥). ويتضح من الجدول أن معدل النمو السنوي المتوسط في مجال الطب بلغ ٥٪، بينما بلغت نسبة النمو في مجال التربية والتعليم ٢٤٪، وفي مجال الهندسة بلغ معدل النمو السنوي المتوسط ٩٪، وعلى النقيض تراجعت أعداد الخريجين في مجال الزراعة والعلوم الطبيعية حيث بلغت -٩٪، -٣٪ على التوالي. وأتت الزيادة في مجال الاقتصاد والإدارة محدودة حيث بلغت ٢٪، بينما كانت الزيادة في

مجال العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية مرتفعة نسبيا، حيث بلغت ١١٪ و١٢٪ على التوالي. وأتت الزيادة في مجال الدراسات الإسلامية متوسطة، حيث بلغ معدل النمو السنوي المتوسط ٧٪.

وقد بلغ إجمالي الخريجين للسنوات الخمس الماضية، ١٣٧,٦١٨ طالبا وطالبة. وبالنظر إلى توزع الخريجين تبعا للتخصصات العلمية والنظرية، نجد أن نسبة الخريجين في التخصصات العلمية التطبيقية بلغت ٢١٪ من مجموع الخريجين. والنمو في أعداد الخريجين كان في صالح المجالات النظرية بشكل أكبر، فقد كانت نسبة المتخرجين من المتخصصين في المجالات العلمية التطبيقية ٢٨٪ من إجمالي الخريجين في عام ١٤١٢هـ، ولكنها تراجعت في عام ١٤١٥هـ لتشكل ٢٠٪ من إجمالي الخريجين. ويعود انخفاض نسبة المتخرجين من التخصصات العلمية التطبيقية، في معظمه، إلى زيادة نسبة المتخرجات من الإناث، حيث كانت نسبتهن أعلى في التخصصات النظرية والتربوية.

ويتضح من هذا العرض هيمنة التخصصات النظرية على مؤسسات التعليم العالي وتزايد نسبة الإناث في مخرجات التعليم العالي، فما مدى ملاءمة تلك المخرجات مع احتياجات سوق العمل؟

لقد كان سوق العمل، كما ذكرنا سابقا، يستوعب جميع خريجي التعليم العالي، بل كانت هناك خيارات عديدة للعمل أمام الخريجين. ولكن الوضع تغير كثيرا في أواخر العقد الحالي، فبدأت الفرص تضيق في مؤسسات الدولة وأجهزتها، وبدأت الحاجة تقتصر على بعض التخصصات. وقد أشارت الخطة الخمسية السادسة إلى هذه الحقيقة، حيث أكدت أن ٩٥٪ من مجموع العمالة المتوقع دخولها إلى سوق العمل خلال سنوات الخطة والمقدرة بـ ١٩١.٧ ألف نسمة، يتوقع أن تستوعب في القطاع الخاص.

وكان معظم الخريجين من الذكور والإناث، في السنوات الماضية، يستوعبون في منظومة التربية والتعليم. ومع نهاية هذا العقد بدأت المؤسسات التربوية تكتفي من بعض التخصصات، وأصبحت الحاجة مقصورة على مقابلة النمو الطبيعي وإحلال المتقاعدين والمتسربين من المؤسسات التربوية. وعند النظر في نسبة المتخرجين في هذه التخصصات (التخصصات النظرية) نجدها تشكل الغالبية العظمى، ٧٩٪ من إجمالي المتخرجين. ويتوقع

جدول رقم ٥. الخريجون من جامعات المملكة العربية السعودية حسب الجنس والمجال الدراسي من عام ١٤١٢هـ إلى ١٤١٦هـ

مجال الدراسة	١٤١٢هـ		١٤١٣هـ		١٤١٤هـ		١٤١٥هـ		١٤١٦هـ		المجموع	%غير سعوديين
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث		
طب	٤٦٥	٣٢٩	٤٣١	٣٢٠	٥٣٧	٣٥٩	٥٦٧	٣٥٢			٣٣٦٠	١٤
التربية والتعليم	٣,٣٠٤	٣,٠٨٧	٥,٤٥٧	٤,١٢٦	٦,١١٢	٨,٤٧٢	٥,٩٩٢	٨,٠٤٩			٤٤,٥٩٩	٠.٢
هندسة	٨٣٩	٣٢	٩٣٧	٢٥	١,١٣٣	٣٨	١,١٧٥	٢٦			٣,٠٣٤	١٧
زراعة	٣٤١	١١٦	٢٤٩	١٧٦	١٩٤	٢٠٣	١٩٧	١٥٠			١,٦٢٦	١٠
علوم طبيعية	١,٠٠٥	٩٤٤	٨٤٣	١,٠٢٢	٦٤٢	٩٥٩	٦٣٠	١,١٠٠			٧,١٤٥	١٩
اقتصاد وإدارة	١,٣٧٠	٣٨٥	١,٠٢٤	٣٥٣	١,٣٥١	٤٢٣	١,٢٦٠	٤٨٢			٦,٦٤٨	١٢
علوم اجتماعية	١١٥	١٢٥	١٠٩	١٧٥	٧١	١٨٩	١٠٢	٢٢١			١,٢٠٧	٠.٢
دراسات إسلامية	١,٩٣٦	٤٣٣	٢,٢٣٣	٢٩٥	٢,٣٥١	٣٧٧	٢,٤٦٤	٥٧٩			١٠,٦٦٨	١٩
علوم إنسانية	١,٤٦١	١,٤٧٢	٢,٠٤٨	١,٧٧٦	١,٩٣٢	٢,٥٨٤	١,٨٩٧	٢,٥٨٨			١٥,٧٥٨	٠.٤
علوم تقنية	١,٢٤٨	--	١,٦٥٧	---	١,٩٤٠	---	٢,١٦٦	---			٧,٠١١	---
علوم صحية	---	---	---	---	---	---						---
المجموع	١٢,٠٨٤	٦,٩٢٣	١٤,٩٨٨	٨,٢٦٨	١٦٦,٢٦٣	١٣,٦٠٤	١٦,٤٥٠	١٣,٥٤٧			١٣٧,٦١٨	

المصدر : وزارة التعليم العالي [١٠، ص٤ ؛ ٢١، ص٥ ؛ ٢٢، ص٥ ؛ ٢٣، ص٣٤؛ ١٢، ص٣٥].

أن ترتفع في المستقبل القريب، حيث تشكل نسبة المتخصصين في الدراسات النظرية والتربوية قرابة ٨٥٪ من إجمالي المقيدين في مؤسسات التعليم العالي. وبذلك أصبح هناك فائض في خريجي التربية والتعليم والعلوم الاجتماعية والدراسات الإسلامية، والعلوم الإنسانية عدا اللغة العربية، لا يمكن أن يستوعب في مدارس البنين والبنات.

والخريجون من هذه التخصصات لم يعدوا كذلك لسوق العمل في القطاع الخاص، مما قد ينتج عنه بطالة نوعية في خريجي الجامعات. وهذا الوضع في مسيرة التعليم العالي يحتاج إلى إعادة نظر، وذلك بتقليص خريجي هذه التخصصات، أو إعدادهم بطريقة تتلاءم مع حاجة سوق العمل.

٣- التسرب والهدر في التعليم الجامعي

يعد التسرب في التعليم الجامعي أحد العوامل المساهمة في عدم المواءمة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل. حيث يصعب حصول هذه الفئة على عمل مناسب قبل حصولهم على المؤهل، نظرا لضعف المهارات والإعداد لسوق العمل.

ومستوى التسرب والهدر يعد أحد مظاهر الكفاءة الداخلية لمؤسسات التعليم العالي. والتسرب والهدر يمثل اختلالا بين المدخلات والمخرجات في مؤسسات التعليم، واتساع الهوة بين المدخلات والمخرجات يمثل هدرا في الموارد البشرية والاقتصادية. والهدر في التعليم الجامعي يشير إلى عدم قدرة عدد من المسجلين في التعليم الجامعي الحصول على درجة البكالوريوس نتيجة الانسحاب أو الفصل، أو التخلف عن التخرج في الموعد المحدد نتيجة الإخفاق المتكرر والرسوب.

وتسهم عوامل كثيرة في ارتفاع ظاهرة التسرب والهدر منها : وجود بعض فرص العمل أو الدراسة المنافسة خارج المؤسسة التعليمية الملتحق بها الطالب، صعوبة التخصص وعدم قدرة الطالب على السير فيه، وعدم تحقيق رغبة الطلاب في الالتحاق بالتخصص الذي يميل إليه، وظاهرة التحول بين التخصصات والكليات المختلفة، وفي العموم ظاهر التسرب والهدر معقدة ومتشعبة وتحتاج إلى دراسة تتبعية مفصلة.

الجدول رقم ٦. نسبة الخريجين من التعليم العالي من عام ١٤١٣هـ إلى ١٤١٧هـ إلى عدد المستجدين من عام ١٤٠٩هـ إلى ١٤١٣هـ حسب الجنس

السنة	المستجدون			الخريجون						%مجموع الخريجين
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	%من الذكور	%من الإناث	المجموع	إلى المستجدين
١٤٠٩هـ	١٧,٢٦٧	١٣,٠٣٤	٣٠,٣٠١	١٤١٣	١٣,٣٣١	٨,٢٦٨	٪٦٣	٪٧٢	٢١,٥٩٩	٪٧١
١٤١٠هـ	٢٠,٣٢٢	١٤,٤٥١	٢٣,٧٧٣	١٤١٤	١٤,٣٢٣	١٣,٦٠٤	٪٧٠	٪٩٤	٢٧,٩٢٧	٪٨٠
١٤١١هـ	١٩,٠٥١	٢٠,٤٩٩	٣٩,٥٥٠	١٤١٥	١٤,٢٨٤	١٣,٥٤٧	٪٧٥	٪٦٦	٢٧,٨٣١	٪٧٠
١٤١٢هـ	٢٤,١٠٤	١٩,٨٤٢	٤٣,٩٤٦	١٤١٦	١٣,٦١٥	١٩,٤٩١	٪٥٦	٪٩٨	٣٣,١٠٦	٪٧٥
١٤١٣هـ	٢٦,٦٦٤	٢٤,٤٩٤	٥١,١٥٨	١٤١٧	١٦,١٠٩	١٩,١٠٦	٪٦٠	٪٧٨	٣٥,٢١٥	٪٦٩
المجموع	١٠٧,٤٠٨	٩٢,٣٢٠	١٩٩,٧٢٨	---	٧١,٦٦٢	٧٤,٠١٦	٪٦٧	٪٨٠	١٤٥,٦٧٨	٪٧٣

المصدر : الجدول من احتساب الباحث وقد اعتمد في ذلك على إحصاءات التعليم العالي ، وزارة التعليم العالي.

وهذه الدراسة تقدم مؤشرات إجمالية مبسطة لمستوى التسرب والهدر في التعليم الجامعي، يتمثل ذلك في احتساب الفرق بين عدد الطلبة المسجلين وعدد الطلبة المتخرجين بعد أربع سنوات، على افتراض أن معدل الدراسة الجامعية أربع سنوات.

ويتضح من جدول رقم ٦ أن نسبة التسرب والهدر تختلف من سنة إلى أخرى ولا تتبع نمطا محددا، وإنما ترتفع عاما وتنخفض آخر. ونجد نسبة الهدر والتسرب مرتفعة بين الذكور بشكل عام مقارنة بالإناث : حيث بلغ معدل نسبة التسرب والهدر بين الذكور لخمس سنوات (١٤١٣هـ - ١٤١٧هـ) ٣٣٪ مقابل ٢٠٪ بين الإناث. وهذه النتيجة قد تعود إلى أن فرص الإناث خارج التعليم الجامعي محدودة، وإلى أن الإناث أكثر حرصا على مواصلة التعليم الجامعي. ويبلغ معدل نسبة التسرب والهدر بين الذكور والإناث في العموم ٢٧٪ في السنوات الخمس الماضية. وفي العموم تزيد ظاهرة التسرب يسهم في عدم المواءمة بين مخرجات التعليم بشكل عام واحتياجات سوق العمل.

٤- خصائص سوق العمل

في الوقت الذي يوجد فيه بطالة نوعية في سوق العمل، يوجد هناك أعداد كبيرة من العمالة الوافدة. وهذه العمالة مختلفة في مستوياتها التعليمية وتركيبتها المهنية، فهناك العمالة غير المتعلمة، والعمالة ذات التعليم المتدني، والعمالة ذات التعليم العالي. وهناك العمالة غير الماهرة، وشبه الماهرة، والعمالة الماهرة. وفي المملكة العربية السعودية بلغت العمالة الوافدة، المشتغلة في سوق العمل، ٢,٩٣٩,١٨٦ نسمة في عام ١٤١٣هـ، بينما بلغت العمالة الوطنية المشتغلة في سوق العمل ١,٩٧٥,٢٢٢ نسمة. وبذلك تشكل العمالة الوافدة ٦٠٪ من إجمالي القوى العاملة في عام ١٤١٣هـ (انظر الجدول رقم ٧) [١٧، ص٢٧]. وقد ارتفعت أعداد العمالة الوافدة في سوق العمل بشكل كبير خلال السنوات الماضية الثلاث، حيث بلغت ٤,٠٣٠,٨٠٠ نسمة في نهاية عام ١٤١٥هـ [٢٧، ص ٥].

وعند الحديث عن علاقة التعليم العالي بالعمالة الوافدة، يهمنا من هذه العمالة الفئة الماهرة وذات التعليم العالي، التي يفترض من مؤسسات التعليم العالي أن تسعى لإعداد البديل لها لسد حاجة السوق المحلية.

جدول رقم ٧. التوزيع العددي والنسبي للقوى العاملة (داخل قوة العمل) حسب المستوى التعليمي لعام ١٤١٣ هـ

المستوى التعليمي	سعودي				غير سعودي			
	ذكور	إناث	المجموع	٪	ذكور	إناث	المجموع	٪
أمّي	٥٣٢,٨٤٧	١٥,٦١١	٣٦٨,٤٥٨	١٩	٤٨١,٤٢٣	٥٣,٤٣٤	٥٣٤,٨٥٧	١٨
يقرأ ويكتب	٢٢٩,٩١٧	٢,١٢٥	٢٣٢,٠٤٢	١٢	٦١٣,٨٤٣	١٤٠,٧٥١	٧٥٤,٥٩٤	٢٦
ابتدائي	٤٧٤,٧٩٧	٣,٣٨٤	٤٧٨,١٨١	٢٥	٣٢٣,٠١٨	٣٣,٣٢٩	٣٥٦,٣٤٧	١٢
متوسط	٢٧٣,١٩٢	٥,٢٥١	٢٧٨,٤٤٣	١٤	٣٠١,١٩٩	٢٤,٣٣٨	٣٢٥,٥٣٧	١١
ثانوي	٢١٩,٥٦٥	٥٣,٧٧٥	٢٧٣,٣٤٠	١٤	٣٧٨,٨٩١	٣٨,١٩١	٤١٧,٠٨٢	١٤
د. دون الجامعي	٧٧,٨٦٥	٦٣,٢٢٥	١١٤,٠٩٠	٦	١٧٠,٣١٣	٣٤,٩٠٢	٢٠٥,٢١٥	٧
بكالوريوس	١٥٠,٦٥٩	٥٢,٠٦٦	٢٠٢,٧٢٥	١٠	٢٥٠,٩٦١	٤٨,٠٢٠	٢٩٨,٩٨١	١٠
د. عال أو ماجستير	١٧,٩٧٣	٢,٤٠٤	٢٠,٣٧٧	١٠	٢٧,٦٥٢	٣,٨٤١	٣١,٤٩٣	١
دكتوراه	٦,٧٩٧	٧٦٤	٧,٥٦١	٠,٤	١٠,٣٠٢	١,٧٦١	١٢,٠٦٣	٠,٤
المجموع	١,٨٠٣,٦١٧	١٧١,٦٠٥	١,٩٧٥,٢٢٢	١٠٠	٢,٥٦٠,٥٩١	٣٧٨,٥٩٥	٢,٩٣٩,١٨٦	١٠٠

المصدر: [١٧، ص ٣٥].

وبالنظر إلى المستويات العلمية والمؤهلات التي تحملها العمالة الوافدة في سوق العمل كما هو مبين في جدول رقم ٧، يتضح أن هناك ٥٤٧,٧٥٢ نسمة، أي ما نسبته ١٩٪ من العمالة الوافدة في قوة العمل تحمل مؤهلات عليا (دبلوم بعد الثانوي فما فوق). بينما بلغ عدد الأيدي العاملة الوطنية التي تحمل مؤهلات التعليم العالي ٣٤٤,٧٥٣ نسمة، أي بنسبة ١٧٪ من إجمالي الأيدي العاملة الوطنية. وبذلك، فإن الأيدي العاملة الوافدة تشكل ٦١٪ من إجمالي قوة العمل التي تحمل مؤهلات تعليمية عالية. وهذا يعني أن هناك أكثر من نصف مليون فرصة عمل يشغلها غير السعوديين يمكن إحلالها بالقوى العاملة السعودية التي تحمل تعليما عاليا. لذلك، على مؤسسات التعليم العالي إعداد البديل لهذه الفئة من الأيدي العاملة لتسد حاجة السوق المحلية.

ويتضح من جدول رقم ٨ التركيبة المهنية للقوى العاملة، حيث كان هناك ٣٧٤,٠٩١ نسمة، أي بنسبة ١٣٪ من إجمالي الأيدي العاملة الأجنبية، تعمل في المهن العلمية والفنية، ٨٥٪ من هذه القوى العاملة تحمل تعليما عاليا، وهذا يؤكد حاجة سوق العمل إلى القوى العاملة الوطنية التي تحمل تعليما عاليا في التخصصات العلمية والتطبيقية. كذلك هناك ٢٤,٢٠١ نسمة يعملون في الوظائف الإدارية، ٧٩٪ من هذه الفئة تحمل تعليما عاليا، بينما يعمل في الوظائف الكتابية ١١٥,١٠٧ نسمة، ٤٧٪ من هذه الفئة تحمل تعليما عاليا؛ ويعمل في التجارة ٢٣٩,٠٦٧ نسمة، و١٦٪ من هذه الفئة تحمل تعليما عاليا. ثم تتضاءل نسبة الذين يحملون تعليما عاليا لتشكل ٧٪، و٦٪، و٢٪ في قطاع الخدمات، وقطاع الإنتاج، وقطاع الزراعة على التوالي.

ومن جانب آخر بلغ عدد العاطلين السعوديين عن العمل ٣٠٧ آلاف نسمة في عام ١٤١٣هـ، ٢٨٤ ألفا من الذكور و٢٣ ألفا من الإناث. وتبلغ نسبة الذكور الذين يحملون تعليما عاليا ٤٪، وهذه نسبة متدنية، بينما تشكل نسبة الإناث اللاتي يحملن تعليما عاليا ٤٨٪. والبطالة في مخرجات التعليم العالي بشكل عام قد تعود إلى طبيعة التخصصات التي يحملها هؤلاء الخريجون، والتي غالبا ما تكون تخصصات نظرية وأدبية.

جدول رقم ٨. التوزيع العددي والنسبي للقوى العاملة حسب أقسام المهن لعام ١٤١٣هـ

المهن / السنة	سعودي				غير سعودي			
	ذكور	إناث	المجموع	٪	ذكور	إناث	المجموع	٪
الفنية والعلمية	٢٤٧,٦٨٤	١٤٢,٠٤٨	٣٨٩,٧٣٢	٢٠	٢٨٧,٤٤٦	٨٦,٦٤٥	٣٧٤,١٩١	١٣
الإدارية	٦٧,٧١٠	٩٠١	٦٨,٦١١	٣	٢٤,٠٧٤	١٢٧	٢٤,٢٠١	٠,٨
الكتابية	٢٤٠,٣٠٨	٨,٦٢٦	٢٤٨,٩٣٤	١٣	١١٠,٩٨١	٤,١٢٦	١١٥,١٠٧	٤
التجارية	١٠٢,٧٦٨	٧٢٨	١٠٣,٤٩٦	٥	٢٣٤,٥٢٨	٤,٥٣٩	٢٣٩,٠٦٧	٨
الخدمات	٨٠٠,٩٢٦	١٦,٢٧٥	٨١٧,٢٠١	٤١	٣٦٤,٤٦٣	٢٧٣,٦٩٢	٦٣٨,١٥٥	٢٢
الزراعية	١٣٩,٩٩٥	٢,٣٩٢	١٤٢,٣٨٧	٧	٢٣٢,٠٢٩	٦٨	٢٣٢,٠٩٧	٨
الإنتاج	٢٠٣,٤٩٥	٦٢٣	٢٠٤,١١٨	١٠	١,٣٠٦,٦٤٩	٩,٣٨٠	١,٣١٦,٠٢٩	٤٥
المجموع العام	١,٨٠٣,٦١٧	١٧١,٦٠٥	١,٩٧٥,٢٢٢	١٠٠	٢,٥٦٠,٥٩١	٣٧٨,٥٩٥	٢,٩٣٩,١٨٦	١٠٠

المصدر: [١٧، ص ٣٨].

وخلاصة القول إن سوق العمل في وضعه الراهن يحتاج إلى مخرجات التعليم العالي، خاصة التخصصات العلمية والتطبيقية، وإلى التخصصات الإدارية والتنظيمية، وهذا لا يتسق مع واقع مؤسسات التعليم العالي التي تهيمن عليها التخصصات النظرية والأدبية.

٥- مستقبل سوق العمل

تعتمد مسيرة التنمية والتصنيع في المجتمعات على المستوى التعليمي والإعداد المهني لقوة العمل. والتعليم بشكل عام والتعليم العالي بصفة خاصة هو الوسيلة الأساس لإعداد الكوادر وتدريب الكفاءات التي تدير التنمية وتقوم بالإنتاج.

وقد أولت المملكة العربية السعودية هذا الجانب عناية فائقة، فمن الأهداف الأساسية لخطط التنمية الخمسية، تنمية وتطوير القوى البشرية الوطنية بما يحقق احتياجات التنمية والطلب الاجتماعي. ونصت الخطتان الخامسة والسادسة على أهمية التلاؤم بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل.

واقتصاد المملكة العربية السعودية يمر بتطور سريع وانتعاش كبير، فقد ارتفعت قيمة الناتج المحلي الإجمالي حسب الأسعار الثابتة لعام ١٤٠٥/١٤٠٤هـ من ١٥٧,٨ بليون ريال في عام ١٣٩٠هـ إلى ٥١١,٥ بليون ريال عام ١٤١٤هـ. ونمو الناتج المحلي يستخدم في الدراسات الاقتصادية كمؤشر على توسع وزيادة فرص العمل. ونتيجة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية تطور وازدهر القطاع الخاص، وزادت مساهمته في الإنتاج المحلي الإجمالي حسب الأسعار الثابتة لعام ١٤٠٥/١٤٠٤هـ من ٢٧,٦ بليون ريال في عام ١٣٩٠هـ إلى ١٤١,٨ بليون ريال في عام ١٤١٤هـ. وهذا الازدهار يعكس تنوع القاعدة الاقتصادية وتغير الهيكلية الاقتصادية في البلاد.

كذلك عند النظر إلى سوق العمل في المملكة العربية السعودية نجده مر بتطور وتقدم كبير. فقد كان القطاع التصنيعي في المملكة العربية السعودية قبل ثلاثة عقود محدودا وبسيطا. ويقتصر على الصناعات الأولية والبدائية، ولكن هذا القطاع شهد نهضة كبيرة وتطورا مذهلا، فازدهرت الصناعات التحويلية من البتروكيماويات وغيرها، وشيدت

المدن الصناعية. وارتفعت مساهمة القطاع الصناعي غير البترولي في تكوين الناتج المحلي من ٣,٩٪ في عام ١٣٩٠هـ إلى ٦,٤٪ في عام ١٤١٤هـ، بينما يبلغ إجمالي مساهمة القطاع الصناعي ١٣,١٪ في عام ١٤١٤هـ. وارتفع رأس المال المستثمر في الصناعة من ٢,٨ بليون ريال في عام ١٣٩٠ إلى ١٥١,٢ بليون ريال في عام ١٤١٥هـ. كذلك ارتفع عدد المصانع في المملكة من ١٩٩ مصنعا في عام ١٣٩٠ هـ إلى ٢٢٣٤ مصنعا في عام ١٤١٥هـ يعمل بها ١٩٦ ألف نسمة، ويعمل في القطاع الصناعي بشكل عام ٥٦٦٩١٠ نسمة في عام ١٤١٤هـ. كذلك بلغ عدد إجمالي القوى العاملة المنخرطة في الأعمال المهنية والفنية ١,٠٠٢,٧٠٠ نسمة في عام ١٤١٥/١٤١٤هـ [٢٨، ص ص ١١٣ - ١٢٩].

وبناء على توقعات الخطة الخمسية السادسة فإن المملكة سوف تشهد نموا اقتصاديا جيدا، حيث يتوقع أن يرتفع إجمالي الإنتاج المحلي حسب الأسعار الجارية من ٤٤٠,١ بليون ريال في عام ١٤١٥هـ إلى ٦٠٤,٣ بليون ريال في عام ١٤٢٠هـ، وأن تصل مساهمة القطاع الصناعي في الناتج الإجمالي إلى ١٤,٢٪ في نهاية الخطة. وتتوقع الخطة أن يصل عدد العاملين بالصناعة إلى ٦٢١,٦٠٠ نسمة، وأن يرتفع عدد المنخرطين في الوظائف المهنية والفنية إلى ١,٠٨٦,٢٠٠ نسمة خلال فترة الخطة [٢٨، ص ص ١١٢ ، ١٩١].

وبذلك يسهم النمو المضطرد في الصناعة في زيادة العبء على مؤسسات التعليم لكي تساير مطالب التنمية والتطور الصناعي. فبالإضافة إلى وجود الأعداد الكبيرة من العمالة الوافدة في سوق العمل في الوقت الراهن، الذي يتطلب من مؤسسات التعليم والتدريب العمل على إعداد وتدريب البديل لها من القوى العاملة الوطنية، كذلك نمو في قطاعي الصناعة والخدمات سوف يؤدي إلى زيادة الطلب على مستويات تعليمية عالية وتخصصات على درجة كبيرة من التنوع. وتشير خطة التنمية إلى تغيرات في البنية الاقتصادية ستؤدي إلى زيادة الطلب على الأيدي العاملة الماهرة والمتخصصة، بينما ستنخفض نسبة العمالة غير الماهرة وغير المتخصصة.

وفي العموم، هناك نمو كبير في القطاعات الاقتصادية ستنشأ عنه زيادة في الطلب على الأيدي العاملة بشكل عام، وعلى القوى العاملة ذات التعليم العالي والمتخصص

بشكل خاص. وبذلك فالتوسع في التعليم العالي في كيفه وكمه مطلب تنموي ملح، وينبغي ألا تكون مشكلات التوظيف أو التمويل عوائق في توسع التعليم العالي، فهو الخيار التنموي، وهو المسار الصحيح للنهوض بالمجتمع والرقي به. والأفراد المتعلمون في العموم أقدر على إيجاد فرص العمل وتحسين مستوى الإنتاج وأقدر على المنافسة في سوق العمل العالمي [٢٩، ص ١٤].

٦- نتائج الدراسة

١- شهد التعليم العالي في المملكة العربية السعودية نهضة كبيرة، حيث قفز منسوبو التعليم العالي من ٧,٠٠٠ طالب في عام ١٣٩٠هـ إلى ٢٨١,٠١٨ طالبا وطالبة في عام ١٤١٧هـ. ورغم التوسع في التعليم العالي، إلا أن الطلب الاجتماعي يفوق بكثير قدرات مؤسسات التعليم العالي الاستيعابية، حيث تعمل مؤسسات التعليم العالي بطاقتها الاستيعابية في الوقت الراهن، وهناك قرابة ٣٥٪ من خريجي التعليم الثانوي لم يلتحقوا بمؤسسات التعليم العالي. كذلك يتوقع أن تتضاعف مخرجات التعليم الثانوي إلى أكثر من ثلاثة أضعاف خلال السنوات العشر المقبلة. وبذلك مؤسسات التعليم العالي لا تستطيع بوضعها الراهن تلبية الطلب الاجتماعي في الوقت الراهن فضلا عن الطلب المتنامي في المستقبل.

٢- ما زالت نسبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي متدنية مقارنة بالدول الصناعية، حيث تشكل ١٨٪ من إجمالي الفئة العمرية ١٠-٢٣ التي توازي سن الانخراط في التعليم العالي. وهذا يؤكد أهمية التوسع في التعليم العالي في كمه وكيفه لدفع عجلة التنمية.

٣- يتسم التعليم العالي بارتفاع نسبة الإناث، سواء الملتحقات بمؤسسات التعليم العالي أو بالدفعات المتخرجة حديثا. وتزايد أعداد الإناث اللاتي سوف يتخرجن من مؤسسات التعليم العالي يتطلب إعادة النظر في التخصصات الدراسية، وذلك بتوسيع التخصصات الأكثر مناسبة لسوق العمل. ومن جانب آخر، توسيع فرص العمل في القطاع الخاص التي تتناسب مع الطبيعة النسوية وتتسق مع القيم الإسلامية حتى يتسنى استيعابها في سوق العمل.

٤- تسهم ظاهرة التسرب العالية من مؤسسات التعليم العالي في دخول أيدي عاملة غير معدة لسوق العمل، وبذلك تضعف عملية المواءمة بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل.

٥- يتسم القطاع الحكومي، وهو المستهلك الأول المخرجات التعليم العالي، بالتشبع في أغلب احتياجاته الوظيفية، حتى قطاع التربية والتعليم بدأ في الاكتفاء من أغلب التخصصات. ويتوقع أن تستوعب معظم مخرجات التعليم العالي مستقبلا في القطاع الخاص، لذلك ينبغي أن يكون هناك اتساق بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات هذا القطاع.

٦- يغلب على مخرجات التعليم العالي التخصصات النظرية والتربوية، حيث تشكل ٧٩٪ من مجموع مخرجات التعليم العالي في خمس السنوات الماضية، ويتوقع أن ترتفع هذه النسبة في المستقبل لزيادة الملتحقين بهذه التخصصات في الوقت الراهن. بينما الطلب في سوق العمل يتجه نحو التخصصات الفنية والعلمية التطبيقية. ويتضح ذلك من التركيبة المهنية للعمالة الوافدة، حيث تشكل العمالة الوافدة ٦٠٪ من إجمالي القوى العاملة في ١٤١٣هـ، ويحمل أكثر من ١٩٪ من إجمالي العمالة الوافدة تعليما عاليا، يعمل معظمهم في الأعمال الفنية والعلمية. وبذلك فكثير من مخرجات التعليم العالي في الوقت الراهن من التخصصات النظرية والأدبية لا تتلاءم مع احتياجات سوق العمل الذي يتطلب تخصصات علمية وتطبيقية. وهذا يؤكد أهمية مراجعة مسيرة التعليم العالي في أنماطه وهياكله.

٧- تشير توقعات النمو الاقتصادي إلى زيادة الطلب على مخرجات التعليم العالي في التخصصات العلمية والتطبيقية. وهذه المؤشرات والتوقعات تؤكد كذلك أهمية إعادة النظر في أنماط التعليم العالي كي يتلاءم مع احتياجات سوق العمل المستقبلية.

خامسا : أنماط التعليم العالي

في ضوء نتائج الدراسة السابق ذكرها والتي تمثل : الطلب الاجتماعي الكبير والمتزايد، وعجز مؤسسات التعليم العالي عن تلبية هذا الطلب، واحتياجات التنمية المتجددة والمتزايدة، وعدم قدرة مؤسسات التعليم العالي على مقابلة هذه الاحتياجات أو مواكبة مستجدات سوق العمل، فإن التعليم العالي يحتاج إلى بدائل وأنماط متعددة وتغيير

في بنيته وهياكله. ومن خلال استعراض أنماط التعليم العالي والوقوف على تجارب بعض الدول في ذلك، فإننا نقترح التوسع وتطوير بعض أنماط التعليم العالي القائمة مثل الكليات المتوسطة الشاملة، والكليات التقنية، والانتساب. ونقترح كذلك بعض الأنماط الجديدة مثل: التعليم التعاوني، والجامعات المسائية، والتعليم القائم على الوقف، والتعليم الأهلي، لتكون روافد جديدة تتلاءم أكثر مع مطالب التنمية وتسهم في تخفيف الضغط المتزايد على مؤسسات التعليم العالي القائمة.

١- الكليات المتوسطة الشاملة (كليات المجتمع)

أ) مفهوم الكليات المتوسطة الشاملة

يقصد بالكليات الشاملة أو كليات المجتمع ذلك النمط من مؤسسات التعليم العالي الذي يقوم على مجموعة من البرامج والمعارف المتنوعة لمدة سنتين، وتشترك هذه الكليات مع الجامعات في بعض الوظائف والأهداف، إلا أنها أكثر مرونة وقدرة على التكيف والاستجابة لاحتياجات سوق العمل. وهذه الكليات تعتمد في برامجها على الربط المباشر بين الدراسة والعمل.

وقد ظهرت الكليات المتوسطة في بداية القرن التاسع عشر الميلادي، في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث كانت كليات الجونيور (الكلية المتوسطة) النواة الأولى لظهور الكليات الشاملة. وأسست كليات الجونيور في عام ١٩٠١م لتخفف الضغط على الجامعات وتعد الطلاب في برنامج لمدة سنتين للانتقال بعدها إلى الجامعة وإكمال السنتين المتبقيتين. ثم تطورت بعد ذلك مناهج كليات الجونيور في الثلاثينات لتشمل البرامج المهنية، كما تقدم خدمات اجتماعية إضافة إلى مهامها الأساسية. ويعد ذلك بداية لتحولها إلى كليات شاملة وهي التي تسود في العصر الراهن ن وتعرف بكليات المجتمع [٣٠، ص ٩].

ب) أهداف الكليات المتوسطة الشاملة

تعمل الكليات المتوسطة الشاملة على تحقيق الأهداف الآتية:

١- **الإعداد الجامعي**. تعمل الكليات المتوسطة الشاملة على تخفيف الضغط على الجامعات من خلال تقديم برنامج دراسي مماثل للبرامج التي تقدمها الكلية في السنتين الأوليين، وعند النجاح في الكلية يستطيع الطالب الالتحاق بالسنة الثالثة بالجامعة.

٢- **الإعداد المهني**. تقدم الكلية المتوسطة الشاملة برامج مهنية لمدة سنتين تعد الطالب خلالها للعمل في السوق المحلية. وهذه البرامج تختار وفق احتياجات سوق العمل المحلي. ووجود برنامجين (أكاديمي ومهني) داخل الكلية يسهم في تذويب النظرة الدونية للأعمال المهنية. كذلك يسهم في تقليل النفقات حيث يمكن الطلاب في كلا المساقين من الاشتراك في مجموعة من المواد، وكذلك الاستغلال الأمثل للمباني والخدمات.

٣- **التعليم المستمر**. توفر الكليات الشاملة برامج لتعليم الكبار، سواء كان ذلك من أجل الترقي الوظيفي أو من أجل التزود المعرفي والثقافي. وهي بذلك تحقق مطالب شريحة من المجتمع لم تستطع إكمال تعليمها العالي لظروف مختلفة. وغالبا ما تكون برامج التعليم المستمر في الفترة المسائية، حيث تتيح للكبار متابعة أعمالهم في الفترة الصباحية.

وبالإضافة إلى هذه الأهداف الأساسية تعمل الكليات الشاملة على تحقيق مجموعة من الأهداف الأخرى مثل الإعداد الاجتماعي والثقافي للطلاب للعيش في المجتمع، وكذلك تقدم الكليات الإرشاد والتوجيه للطلاب في اختيار التخصصات والمهن المناسبة لهم، وأخيرا تعد الكلية مركز إشعاع ثقافي للمجتمع المحلي بما تقدمه من برامج ثقافية ومحاضرات ودورات علمية [٣٠، ص ص ١٠ - ١٥].

جـ) تطبيقات الكليات المتوسطة الشاملة

لقد انتشرت الكليات الشاملة خارج الولايات المتحدة في مجموعة من الدول الصناعية والنامية على حد السواء. فظهرت الكليات المتوسطة الشاملة في بريطانيا عام ١٩٤٦م، وأنشئت في كندا في عام ١٩٥٧م، وانتشرت في اليابان بعد الحرب العالمية الثانية، ثم انتشرت في بداية السبعينات الميلادية في كل من تشيلي، وسيلان، والأردن، وغيرها.

عملت الدول التي تبنت مفهوم الكلية الشاملة على تكييف وتطوير هذا النموذج ليلائم الاحتياجات المحلية والمطالب التنموية لتلك الدول. فلم يؤخذ هذا النموذج بحرفيته للتطبيق، لذا اختلفت الوظائف التي تؤديها والبرامج التي تقدمها من دولة إلى أخرى [٣٠، ص ص ٢٩ - ٣٥].

د) المبررات لاقتراح هذا النمط

يعد التوسع في الكليات المتوسطة الشاملة (كليات المجتمع والتي بدأت حديثا في المملكة) من الخيارات الملائمة التي يمكن أن تكون مساندة ورديفا لمؤسسات التعليم العالي القائمة. والكليات المتوسطة الشاملة في المملكة العربية السعودية ينبغي أن تكون مكملة للكليات التقنية القائمة، حيث تقدم برامج دراسية مختلفة. ومن التخصصات المقترحة التي يمكن أن تركز عليها هذه الكليات ما يلي: الحاسب الآلي، المحاسبة والعلوم المصرفية، وإدارة الأعمال والتسويق، والكيمياء، والفيزياء، والأحياء، والرياضيات، ... إلخ. وهذه التخصصات يمكن أن تخرج فنيي مختبرات، ومساعدي مهندسين، ويمكن أن تعد الطلاب للالتحاق بالسنة الثالثة في الجامعات.

والتوسع في الكليات المتوسطة الشاملة في المملكة العربية السعودية يحقق الأهداف التالية:

١ - إعادة التوازن في الدراسات الجامعية بين التخصصات النظرية والتربوية، وبين الدراسات العلمية التطبيقية، حيث يمكن أن تقصر هذه الكليات على التخصصات العلمية والمهنية، لرفع نسبة التخصصات العلمية والتطبيقية في الجامعات، وذلك بأخذ السنتين الأولى والثانية في الكلية المتوسطة ثم الالتحاق بالجامعة.

٢ - مد سوق العمل بالعمالة الوسطى، والتي يمثل تركيب القوى العاملة نقصا كبيرا فيها.

٣ - الإسهام في الاستخدام الأمثل لموارد وإمكانات الجامعات، حيث تعمل الجامعات بطاقتها الاستيعابية في المستويات الأولى، ثم يتناقص أعداد الطلاب في المستويات المتقدمة، نتيجة التسرب والهدر، وإمداد الجامعات مباشرة بطلاب في المستويات المتقدمة يجعل الجامعات تعمل بطاقتها الاستيعابية في كل المستويات.

٤ - تيسير التحاق الطلاب بالكليات المتوسطة الشاملة وهم في مقر إقامتهم، وفي ذلك توفير كبير لتكاليف التعليم على الطلاب من جهة، وتخفيف من ازدحام المدن الذي تعاني منه المملكة العربية السعودية من جهة أخرى.

٥ - إيجاد نوع من التعليم العالي قادر على تكييف برامجه ومناهجه الدراسية تبعا لاحتياجات سوق العمل. ويستطيع متابعة التغيرات والمستجدات في سوق العمل والتأقلم معها بشكل مرن مقارنة بالجامعات. وهذه التغيرات تحدث بسرعة كبيرة في سوق العمل في المملكة العربية السعودية نتيجة للانتعاش الاقتصادي والاتجاه نحو التصنيع والتحديث.

٦ - تخفيف الضغط على الجامعات وذلك باستيعابها لأعداد كبيرة من الطلاب. ومما لا شك فيه أن كل الجامعات في المملكة تعمل الآن بطاقتها الاستيعابية. بالإضافة إلى أن الكليات المتوسطة تقدم تعليما قصير الأجل وقليل التكلفة.

٧- الجمع بين التخصص المهني والتخصص الأكاديمي، وهو بذلك يتيح للطلاب فرصة أكبر في اكتشاف مواهبهم، وتأكيد رغباتهم، وتحديد ميولهم بناء على المعرفة الفعلية بالمهن والتخصصات.

٨- تذويب النظرة الدونية الاجتماعية للأعمال المهنية، خاصة مع وجود التعليم التقني والأكاديمي جنبا إلى جنب في الكليات المتوسطة الشاملة.

٩ - التقليل من نسب التسرب التي تعاني منها الجامعات، حيث تصل إلى أكثر من ٢٧٪ من نسبة الملتحقين، حيث تعد الكليات المتوسطة الشاملة لدخول سوق العمل بالدبلوم وفي ذلك حد لعملية الهدر.

١٠ـ الإسهام في توفير النفقات، حيث يدرس الطلاب في المجال المهني والتخصص الأكاديمي مجموعة من المواد المشتركة، ويستخدمون القاعات نفسها والخدمات التعليمية والاجتماعية.

٢- التعليم العالي الفني

أ) مفهوم التعليم العالي الفني

يقصد بالتعليم العالي الفني ذلك النمط من التعليم الذي يتم بعد التعليم الثانوي، وتتراوح مدة الدراسة فيه بين سنتين وأربع سنوات. ويشتمل التعليم الفني على دراسة

التقنيات والعلوم المرتبطة بها. يسعى التعليم الفني إلى إكساب الاتجاهات والمهارات العلمية في كافة الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية. وتقوم فلسفة التعليم الفني على ثلاثة محاور أساسية: مقابلة احتياجات المجتمع، وربط العلم بالتنمية والتطبيق وقضايا الحياة، وتوسيع التخصصات الفنية أمام الدارسين. والتعليم الفني تطور وازدهر بعد الحرب العالمية الأولى في أوروبا، وقد ساهم النمو الاقتصادي في تطور التعليم العالي الفني وتميزه عن التعليم العالي الأكاديمي [٣١، ص ص ٣٢٢ - ٣٢٥].

ب) أهداف التعليم العالي الفني

يسعى التعليم العالي الفني إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١ - إعداد كوادر تقنية تقوم بعملية التشغيل والإنتاج والصيانة في القطاعات الإنتاجية وقطاع الخدمات.

٢- تأهيل العمالة الوسطى في المجالات الفنية والمهنية.

٣- إعداد الكوادر التقنية التي تستطيع تطويع التقنية وتكييفها لخدمة التنمية [٣٢، ص ص ٣٩ - ٤١].

جـ) مبررات التعليم العالي الفني

يعد التوسع في الكليات التقنية القائمة في المملكة العربية السعودية مطلبا حيويا وخيارا استراتيجيا لمقابلة متطلبات خطط التنمية، والتي تسعى إلى تطوير وتنويع القاعدة الصناعية. ولمقابلة الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم التقني. ويمكن إجمال مبررات وجود هذا النوع من التعليم في الآتي:

١ - إمداد سوق العمل بالعمالة الفنية والمهنية الوسطى والتي يحتاجها سوق العمل بشكل كبير ومتزايد نتيجة التقدم الصناعي الذي تمر به المملكة العربية السعودية.

٢- مقابلة الطلب الاجتماعي الكبير على الكليات التقنية، حيث تقدم للكليات في عام ١٤١٧ هـ خمسة أضعاف طاقتها الاستيعابية.

٣- تخفيف الضغط على الجامعات، ونشر مؤسسات التعليم العالي في أنحاء المملكة العربية السعودية المختلفة.

٣- الانتساب

أ) مفهوم الانتساب

يعد الانتساب أحد أنماط التعليم عن بعد الذي أخذ ينتشر في العصر الحديث في كثير من الدول. ويهدف الانتساب إلى نشر المعرفة والثقافة لدى الراغبين فيها، في مكان إقامتهم. ويعد الانتساب رديفا ومساندا لأنماط التعليم العالي الأخرى. كذلك يعمل الانتساب على مواجهة مطالب الأفراد الاجتماعية في المعرفة والتعلم، ويسهم كذلك في تنمية قدرات ومهارات الأفراد، والتي تسهم بدورها في تلبية ومواكبة الاحتياجات التنموية والاقتصادية.

ب) أهداف الانتساب

١- مواجهة الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم العالي، وتخفيف الضغط على الجامعات.

٢- إشباع طموح الأفراد في مواصلة التعليم العالي أو في الترقي الوظيفي.

٣- إتاحة فرص التعليم العالي للراغبين والمؤهلين الذين لا تساعدهم ظروفهم الاجتماعية، أو أعمالهم الوظيفية، أو موقعهم الجغرافي، على الانتظام والحضور المستمر.

٤- الإسهام في التنمية الوطنية من خلال رفع مستوى العاملين، وتنمية قدراتهم المعرفية، وتطوير خبراتهم.

٥- إتاحة الفرصة للمرأة لمواصلة تعليمها العالي في ظل ظروفها الأسرية أو بعدها المكاني عن مؤسسات التعليم العالي.

جـ) تطبيقات الانتساب

١- **الانتساب التقليدي.** يعمل بالانتساب في كثير من الجامعات العالمية والعربية، ويأخذ صورا وأشكالا مختلفة، بعضها يأخذ شكل المراسلة، وبعضها يأخذ شكل الدراسة المنزلية، كما تعقد الاختبارات في المؤسسات التعليمية.

بدأ الانتساب في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في وقت مبكر، حيث عمل بالانتساب في كلية الشريعة منذ إنشائها عام ١٣٧٣هـ، ثم استمر في

جامعة الإمام حتى عام ١٤٠٧هـ. وقد أوقف الانتساب بعد ذلك في جامعة الإمام للمبررات الآتية : ضعف مستوى التحصيل العلمي عند المنتسبين، ونسبة التسرب والهدر العالية، ومساهمة الانتساب في التقليل من الإقبال على الكليات الفنية والمهنية. ثم أعيد فتح الانتساب في عام ١٤١٤هـ بعد تزايد المطالبة به، وقد وضعت عدة ضوابط ومتطلبات جديدة للانتساب، منها : ألا يتجاوز عدد المنتسبين ١٠٪ من مجموع المقبولين، وأن يجتاز المتقدم الشخصية، وأن يجتاز دورة تأهيلية لمدة شهرين [٣٣، ص ٤-١٠].

وأخذت جامعة الملك سعود بنظام الانتساب في عام ١٣٧٧هـ، ثم أوقف لعدة أسباب منها : نسبة التسرب العالية بين المنتسبين، وانتشار مؤسسات التعليم العالي في مناطق عدة للطلاب والطالبات في أنحاء المملكة، والعمل بنظام التفرغ الجزئي.

أما جامعة الملك عبد العزيز، فقد بدأ الانتساب بها في عام ١٣٩٢هـ، ثم تطور بعد ذلك ليكون له عمادة مستقلة في ١٤٠٠هـ. وقد أعدت الجامعة مواد دراسية ومناهج خاصة بالمنتسبين، كذلك تعقد الجامعة دورات دراسية للطلاب، ويأخذ الطلاب امتحانا نصفيا ونهائيا في السنة يعقد في مقر الجامعة أو في بعض المراكز الأخرى. وقد حدثت بعض التعديلات على هذا النظام في عام ١٤٠٩هـ، حيث لا يطالب الطلاب بأخذ الدورة السابق ذكرها كما يسمح لهم الحضور في قاعة المحاضرات إذا أرادوا. كذلك يعمل بالانتساب في حدود ضيقة في الرئاسة العامة لتعليم البنات [٣٣، ص ص ١١-١٥].

٢- **الانتساب الموجه**. ويقصد بالانتساب الموجه ذلك النمط من التعليم العالي الذي لا يلتزم أفراده بالحضور المستمر في قاعات الدراسة. ويختلف الانتساب الموجه عن الانتساب التقليدي الشائع في بعض الجامعات العربية، بأن الأول يقوم على علاقة توجيه وإرشاد بين الطلاب والجامعة تأخذ صورا وأشكالا مختلفة، فهناك اتصال مع الأساتذة ولقاءات دورية ومراكز للإرشاد والتوجيه.

وتعد جامعة الإمارات العربية المتحدة من أوائل الجامعات التي تأخذ بنظام الانتساب الموجه. وتهدف الجامعة من هذا النمط التعليمي إلى توسيع قاعدة التعليم العالي والوصول به إلى الراغبين فيه من كافة المواطنين في مختلف أنحاء الإمارات العربية. كذلك

يخدم الانتساب الموظفين وغيرهم ممن لا تمكنهم ظروفهم الاجتماعية أو الوظيفية من الانتظام في التعليم الجامعي [٣٤، ص ٥٢].

الركائز التي يقوم عليها نظام الانتساب الموجه في جامعة الإمارات العربية المتحدة:

أ) *إعداد المادة التعليمية*. وذلك بوضع مفردات للمواد العلمية وإعداد مراجع لها تكون في متناول الطلبة المنتسبين مع بدء العام الدراسي.

ب) *الاتصال التعليمي*. ويتم الاتصال في عملية الانتساب الموجه من خلال الوسائل التالية:

١ - المادة التعليمية المكتوبة، وهي الكتب والملازم التي تقدم للطلاب كمراجع أساس للمادة.

٢ - المادة المسموعة، وتقدم على الأشرطة السمعية والبصرية التي تعد كمرادف للمادة المكتوبة تعطي توصيفا للمقرر، وتوضح أهدافه، ومباحثه العامة، وأسلوب الاختبارات، وغيره من المعلومات التي يحتاجها الطلاب.

٣ - حلقات دراسية وتوجيه مباشر، وهذه تعقد بصفة دورية وفق جدول زمني يزود به الطلاب، وتقام في المساء أو في نهاية الأسبوع.

٤ - القراءات الموجهة، والتي تتم في المكتبات العامة أو في مكتبات مراكز الانتساب [٣٤، ص ص ٥٣-٥٨].

٥ - البحوث والدراسات التطبيقية، وهذه يكلف بها الطلاب ضمن متطلبات المواد الدراسية.

٦ - الهاتف التعليمي، وذلك بتحديد ساعات مكتبية لعضو هيئة التدريس يجيب فيها عن أسئلة واستفسارات الطلاب من خلال الهاتف.

جـ) *الإرشاد الأكاديمي والمتابعة*. يتم الإرشاد الأكاديمي والمتابعة في مراكز الانتساب الموجه في صور عدة مها:

١ - إرشاد مستمر من قبل أعضاء هيئة التدريس المقيمين في مراكز الانتساب، والطالب يقضي ساعات محددة في لقاء مباشر مع الأساتذة أو في مكتبة المركز.

٢- إرشاد وتوجيه دوري، وذلك من خلال زيارات دورية يقوم بها بعض أعضاء هيئة التدريس لمراكز الانتساب واللقاء مع الطلاب.

٣- التوجيه والإرشاد من خلال الهاتف، حيث يحدد كل عضو هيئة تدريس ساعات معينة للرد على استفسارات وأسئلة الطلاب.

د) **التقـويم**. يطبق على طلاب الانتساب نظام التقويم المتبع مع الطلاب المنتظمين، حيث يؤدي الطلاب اختبار منتصف الفصل، واختبار نهاية الفصل، بالإضافة إلى البحوث والتقارير الفصلية [٣٤، ص ٦٢].

هـ) مبررات الأخذ بنظام الانتساب

لقد كان الانتساب في السابق يعمل على تحقيق احتياجات أصحاب الظروف الخاصة أو الذين يعيشون في المناطق النائية، وكان التعليم العالي متاحا للجميع، وكان هناك ضعف في الإقبال على التعليم الفني والمهني. وقد كان التسرب والهدر عاليا في صفوف المنتسبين لعدة عوامل، منها أن غالبية الذين يقبلون على الانتساب أكبر سنا من الطلاب المنتظمين، حيث يشكل الطلاب من ٢٠ إلى ٣٠ أقلية في فئة المنتسبين العمرية، كذلك تعاني فئة المنتسبين بحكم مستواها العمري من زيادة الأعباء الأسرية والاجتماعية بالإضافة إلى زيادة الأعباء المهنية [٣٥، ص ص ٥-١٠]. ويعانون كذلك من ضعف في التحصيل العلمي مقارنة بالمنتظمين، وذلك نتيجة أسلوب الانتساب القائم، وتدني جدية المنتسبين [٣٣، ص ١٦].

أما في الظروف الراهنة، فقد تغيرت الظروف التي أدت بالانتساب إلى مواجهة بعض الصعوبات التي تضعف من مستوى مخرجاته، حيث لم تعد مؤسسات التعليم العالي في الوضع الراهن قادرة على تلبية الطلب الاجتماعي المتزايد، الذي يتوقع أن يتضاعف ثلاثة أضعاف خلال عقد من الزمن في المملكة العربية السعودية. لذلك فمدخلات الانتساب تختلف في خصائصها الاجتماعية، حيث يتوقع أن يقبل على الانتساب حديثو التخرج من الذين لم يجدوا فرصة في التعليم المنتظم، وهذه الفئة قد تكون أكثر جدية وأقل مسؤوليات بحكم طبيعتها العمرية. وفي ظل تزايد نسبة النساء المتخرجات من التعليم العام، واللاتي لا يجدن فرصة كذلك في التعليم المنتظم، سوف يكون الانتساب بديلا ملائما لهن

لمواصلة الرغبة في التعلم. وهذه المتغيرات، إذا ما صاحبها تطوير في أسلوب الانتساب، يمكن أن تقلل من التسرب والهدر الذي كان يعاني منه الانتساب في الماضي، ويمكن أن تحسن من مخرجات الانتساب.

ويظهر مما سبق أن التوسع في الانتساب أصبح أحد الخيارات المطروحة للتعليم العالي للأسباب الآتية:

١ - يلبي الانتساب الحاجة الاجتماعية عند الأفراد، والرغبة في التنمية الذاتية من خلال التعلم، واكتساب المعرفة والمهارات.

٢ - يحقق الانتساب لبعض الأفراد طموحاتهم العملية من خلال رفع كفاءتهم وتطوير مستواهم العلمي والوظيفي، وهم على رأس العمل.

٣- يتيح للمرأة فرصة متابعة تعليمها في ظل الزواج والحياة الأسرية.

٤- يسهم الانتساب في نشر المعرفة ورفع المستوى الثقافي للمواطنين.

٥ - يتيح الانتساب للأفراد الذين يسكنون في المناطق النائية أو الذين تحول دونهم بعض الظروف الاجتماعية مواصلة تعليمهم العالي.

٦ - مع تزايد تكاليف التعليم العالي يعد الانتساب من أقلها من حيث التكلفة المالية.

و) ضوابط ومعايير للانتساب

ينبغي أن يكون التوسع في الانتساب في ظل الضوابط الآتية :

١ - أن يحصر الانتساب في التخصصات النظرية مثل العلوم الشرعية، والأدبية، وبعض العلوم الاجتماعية التي لا تحتاج إلى تدريب عملي.

٢ - أن تعتمد شهادات الانتساب للأغراض الوظيفية دون التربوية.

٣- أن تنشأ مراكز أو عمادات لتنظيم وتطوير الانتساب.

ز) بعض المبادئ العامة

لتطوير وتحسين مستوى نمط الانتساب، وفي ظل المقترحات والتوصيات من الدراسات السابقة [٣٥، ص١٢ ؛ ٣٦، ص ٧ ؛ ٣٧، ص ١٧٢ ؛ ٣٤، ص ص ٢٤٠-٢٤٣ ؛ ٣٣، ص١٧]، وكذلك التجارب المختلفة للانتساب، نقدم بعض المبادئ أو القواعد التي يمكن أن تسهم في تطوير الانتساب وتحسن من مخرجاته.

١- إعداد المادة التعليمية المناسبة للمنتسبين، والتي تراعي القدرة على التعلم الذاتي، وأن تكون في متناول الطلاب مع بداية العام الدراسي.

٢- إعداد المواد التعليمية المساندة، مثل الأشرطة السمعية والسمعية البصرية، والأقراص المدمجة، والتي تسهل بعض الصعوبات التي يمكن أن تظهر في المقرر.

٣- عقد الدورات التأهيلية للمتقدمين للانتساب.

٤- عقد لقاءات دورية فصلية بين الطلاب المنتسبين وبين أعضاء هيئة التدريس.

٥- تحديد ساعات مكتبية لأستاذ المادة يمكن أن يجيب فيها عن أسئلة واستفسارات المنتسبين مباشرة عبر الهاتف.

٦- وجود مرشدين أكاديميين متفرغين في مراكز الانتساب.

٧- إعداد دليل إرشادي للطلاب المنتسبين.

٨- استخدام أساليب متنوعة في التقويم مثل إعداد البحوث المكتبية والدراسات الميدانية، والمراجعات النقدية لبعض المؤلفات وغيرها، وعدم حصر التقويم في الأسلوب التقليدي (الامتحان النهائي).

٤- التعليم العالي التعاوني

يقصد بالتعليم التعاوني cooperative education ذلك النمط من التعليم الذي يقوم على التعاون بين مؤسسات التعليم العالي ومؤسسات العمل. وذلك بأن يقضي الطالب جزءا من دراسته في المؤسسات التعليمية داخل ميدان العمل في الشركات والمؤسسات وتحسب فترة التدريب داخل تلك المؤسسات جزءا متطلبا من إتمام شهادة الدراسة.

وتختلف الفترة الزمنية التي يقضيها الطالب في مؤسسات العمل تبعا لنوعية البرنامج الدراسي ومدته. وتتراوح مدة التدريب في المعاهد والكليات بين ثلاثة أشهر واثني عشر شهرا، بينما تتراوح بين سبعة أشهر وسنتين في الكليات الجامعية.

أ) أهداف التعليم التعاوني

١- يسهم هذا النمط من التعليم في توثيق المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل، حيث يكتسب الطالب المهارات والخبرات التطبيقية ويتخرج بعد ذلك جاهزا ومعدا لسوق العمل.

٢- يعمل التعليم التعاوني على زيادة ارتباط مؤسسات التعليم العالي بسوق العمل ومعرفة احتياجاته ومطالبه، مما يسهم في إعادة تقويم البرامج التعليمية في ضوء احتياجات السوق ومن ثم إعادة تكييف البرامج والمناهج لتلبية تلك الحاجات.

٣- يسهم هذا النمط من التعليم في تعريف الطالب في وقت مبكر بواقع سوق العمل والفرص والمصاعب والعقبات التي تكتنفه، ومن ثم تهيئته للتكيف مع هذا الواقع [٣٨، ص ص ٢٥-٣٠].

ب) تطبيقات التعليم التعاوني

بدأ التعليم التعاوني في مؤسسات التعليم العالي في أوائل القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية، ثم تطور وانتشر في نهاية السبعينات نتيجة لصدور بعض الأنظمة والقوانين التي تشجع على هذا النمط من التعليم. ومما يؤكد نجاح هذا النمط من التعليم مساهمة ٨٠٪ من الشركات الكبرى في الولايات المتحدة في هذا النمط من التعليم. وانتشر التعليم التعاوني بعد ذلك في الدول الصناعية مثل كندا، وبريطانيا، وألمانيا، واليابان، والسويد. وانتشر التعليم التعاوني بعد ذلك في بعض الدول الأقل تقدما مثل الهند وفيتنام وماليزيا وغيرها [٣٨، ص ص ١٠-١٥].

جـ) مبررات الأخذ بالتعليم التعاوني

١- يسهم التعليم التعاوني في تخفيف الضغط على الجامعات والكليات ورفع طاقتها الاستيعابية لمقابلة الطلب الاجتماعي المتزايد. حيث ينتقل جزء كبير من طلاب الصفوف العليا في الجامعات والكليات إلى مؤسسات العمل، خاصة أن مثل هذا النمط من التعليم يمكن أن يكثف في التخصصات العلمية والتطبيقية التي يحتاجها سوق العمل.

٢- يسهم التعليم العالي التعاوني في زيادة ارتباط مؤسسات التعليم العالي بسوق العمل ومعرفة احتياجاته ومطالبه، مما يسهم في تكييف برامج ومناهج التعليم العالي لتلبية تلك الاحتياجات والمطالب وزيادة الملاءمة بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل.

٣- يساهم مثل هذا النمط من التعليم في تفعيل دور القطاع الخاص في مسيرة التعليم العالي، ويسهل كذلك عملية استيعاب مخرجات التعليم في سوق العمل، حيث يتوافر لهذه الشريحة الخبرة الكافية التي تؤهلهم إلى الانخراط في العمل مباشرة.

٥- التشغيل المسائي الكامل للجامعات

كثير من جامعات المملكة لا تعلم في المساء إلا في نطاق ضيق، على مستوى بعض المواد وبعض التخصصات وتنتهي في ساعات مبكرة من المساء. والذي نقترحه هو التشغيل الكامل للجامعات في التخصصات العلمية التطبيقية التي يعاني سوق العمل من نقص فيها. وذلك بأن تعمل الجامعة في فترتين كاملتين، فترة تنتهي عند الساعة الرابعة لتبدأ بعدها الفترة الثانية حتى العاشرة ليلا.

وطلاب الفترة الثانية قد يبقون مدة أطول في الجامعة، كأن تكون مدة البكالوريوس في الفترة المسائية خمس سنوات مقابل أربع سنوات في الصباح، كذلك يمكن أن تقدم دبلومات قصيرة (تتراوح بين سنة وسنتين)، لخريجي الثانوي لإعدادهم لسوق العمل في بعض التخصصات.

ويعد التشغيل المسائي الكامل للجامعات، خيارا مجديا اقتصاديا حيث لا يتطلب سوى زيادة في أعضاء هيئة التدريس والتوسع في المعامل والمختبرات، ويؤمن الاستغلال الأمثل للطاقم الإداري الموجود مع التوسع المحدود في ذلك. والتشغيل المسائي يمثل الاستخدام الأمثل للمباني، والمنشآت، ومرافق الخدمات، والأجهزة، والمعامل، وخاصة التي لها أعمار محدودة.

٦- التعليم القائم على الأوقاف

يعد الوقف الركيزة الأساسية في نشر العلم وتقدمه في تاريخ الأمة الإسلامية، حيث ساهمت المؤسسات والأموال الوقفية بدور فاعل في تنمية التعليم والصرف عليه في مراحله المختلفة، وبذلك أنشئت المدارس، والمكتبات، والجامعات التي ترعاها أموال الأوقاف في كثير من أنحاء العالم الإسلامي. ولكن دور الوقف في العملية التعليمية بدأ يتراجع في الوقت الراهن وأصبح محصورا في بعض الأنشطة [٣٩، ص ص ١٦-٢١].

ونظرا للطلب المتزايد على التعليم العالي وعجز المؤسسات التعليمية عن استيعاب هذا الطلب، وللحاجة الماسة في افتتاح مزيد من الكليات والجامعات، فيمكن توجيه الموسرين وتشجيعهم على المساهمة في الوقف على المؤسسات التعليمية العليا وتفعيل الأوقاف القائمة في هذا المضمار. ومثل هذا العمل يحتاج إلى جهد مكثف وعمل توعوي منظم حتى يمكن أن يثمر في مؤسسات تعليمية فاعلة.

وقصر الكليات الوقفية على العلوم التطبيقية والعلمية التي يحتاجها سوق العمل سوف يسهم كذلك في الحد من هيمنة التخصصات النظرية، ويلبي بعض الطلب الاجتماعي المتزايد على مؤسسات التعليم العالي.

٧- التعليم الأهلي

يعد التعليم العالي الأهلي أحد الخيارات التي يمكن الأخذ بها لتوفير مشقة السفر والاغتراب على السعوديين الذين يذهبون للخارج من أجل مواصلة التعليم العالي، كذلك هناك قرابة ١٥٪ من خريجي التعليم الثانوي من غير السعوديين، وهذا النمط من التعليم يمكن أن يكون خيارا مناسبا لهم لمواصلة الدراسة. ومن جانب آخر، ينبغي أن يقتصر التعليم الأهلي في المملكة العربية السعودية على التخصصات العلمية التطبيقية والتي يحتاجها سوق العمل، وتوضع له الضوابط والمعايير التي تضمن استمرار جودته.

٨- اقتراحات حول برامج التعليم العالي القائمة

بالإضافة إلى أنماط التعليم العالي المقترحة، نقدم بعض التوصيات والمقترحات المتعلقة ببنية وبرامج التعليم العالي القائمة التي يمكن أن تجعل التعليم العالي أكثر ملاءمة لمطالب التنمية. وهذه التوصيات على النحو الآتي:

١- تقليص بعض التخصصات النظرية في التعليم الجامعي، خاصة بعض التخصصات الاجتماعية والأدبية، والتي يعاني خريجوها من عدم وجود فرص عمل ملائمة سواء في القطاع العام أو الخاص. وهذه يمكن تحقيقه من خلال دمج الأقسام المتشابهة مع بعضها البعض. ومثال ذلك، دمج قسم الخدمة الاجتماعية ليصبح شعبة في قسم الاجتماع، ودمج قسم الإعلام ليصبح شعبة في قسم اللغة العربية، ودمج قسم الآثار ليصبح شعبة في قسم التاريخ، وعلى ذلك تقاس الأقسام الأخرى التي أصبحت حاجة سوق العمل لها محدودة.

٢- قصر الأقسام التي حاجة سوق العمل لها محدودة على المراكز الرئيسة للجامعات وقفل الأقسام المشابهة في الفروع.

٣- في ضوء تراجع الطلب على التربويين في القطاع التعليمي، ينبغي إعادة النظر في أعداد كليات التربية الموجودة خارج المراكز الأساسية للجامعات، وعلى ذلك تقاس الكليات الأخرى التي لا يحتاجها سوق العمل.

٤- في ضوء الاقتراحات السالفة، ووجود الإمكانات بعد التقليص المقترح، فإننا نقترح تحويل فروع الجامعات الموجودة في القصيم والمدينة المنورة إلى جامعات متخصصة في المجالات العلمية والتطبيقية.

٥- ورغم كثرة أنماط التعليم المقترحة، إلا أن خريجي التعليم الثانوي سوف يتضاعفون بأعداد كبيرة تفوق قدرات مؤسسات التعليم العالي في المستقبل، لذلك نقترح إعادة النظر في طبيعة التعليم الثانوي. وذلك بتوسيع قاعدة التعليم الفني والمهني في المرحلة الثانوية ليشاطر التعليم العام، وذلك بإعداد الأفراد لدخول سوق العمل بعد الثانوي مباشرة. وذلك يتطلب التوسع في الثانويات الصناعية والمعاهد الفنية والمهنية المتخصصة، والتي يعاني سوق العمل من نقص كبير فيها.

٦- تكثيف البرامج التطبيقية في مؤسسات التعليم العالي وربطها مباشرة بمؤسسات ومتطلبات التنمية واحتياجات القطاع الخاص.

٧- إشراك القطاع الخاص في التخطيط للمناهج الدراسية.

الخاتمة

يتضح من خلال التحليل والمقارنات الإحصائية للمعلومات الإسقاطات الحسابية النتائج التالية:

١- شهد التعليم العالي في المملكة العربية السعودية نهضة كبيرة، حيث قفز منسوبو التعليم العالي من ٧,٠٠٠ طالب في عام ١٣٩٠هـ إلى ٢٨١,٠١٨ طالبا وطالبة في عام ١٤١٧هـ.

٢- رغم التوسع في التعليم العالي، إلا أن الطلب الاجتماعي يفوق بكثير قدرات مؤسسات التعليم العالي الاستيعابية، حيث تعمل مؤسسات التعليم العالي بطاقتها الاستيعابية في الوقت الراهن، وهناك قرابة ٣٠٪ من خريجي التعليم الثانوي لم يلتحقوا بمؤسسات التعليم العالي، كذلك يتوقع أن تتضاعف مخرجات التعليم الثانوي إلى أكثر من ثلاثة أضعاف خلال السنوات العشر المقبلة.

٣- ما زالت نسبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي متدنية مقارنة بالدول الصناعية، حيث تشكل ١٨٪ من إجمالي الفئة العمرية ١٩-٢٣ التي توازي سن الانخراط في التعليم العالي.

٤- يتسم التعليم العالي بارتفاع نسبة الإناث سوءا الملتحقات بمؤسسات التعليم العالي أو بالدفعات المتخرجة حديثا.

٥- يغلب على مخرجات التعليم العالي التخصصات النظرية والتربوية، حيث تشكل ٧٩٪ من مجموع مخرجات التعليم العالي في خمس السنوات الماضية، ويتوقع أن ترتفع هذه النسبة في المستقبل لزيادة الملتحقين بهذه التخصصات في الوقت الراهن. بينما الطلب في سوق العمل يتجه نحو التخصصات الفنية والعلمية التطبيقية. ويتضح ذلك من التركيبة المهنية للعمالة الوافدة حيث تشكل العمالة الوافدة ٦٠٪ من إجمال القوى العاملة في

١٤١٣هـ، أكثر من ١٩٪ من إجمالي العمالة الوافدة يحمل تعليما عاليا، وبذلك فكثير من مخرجات التعليم العالي في الوقت الراهن من التخصصات النظرية والأدبية لا تتلاءم مع احتياجات سوق.

٦- يتسم القطاع الحكومي، وهو المستهلك الأول المخرجات التعليم العالي، بالتشبع في أغلب احتياجاته الوظيفية، حتى قطاع التربية والتعليم بدأ في الاكتفاء من أغلب التخصصات.

٧- يعمل في القطاع الصناعي ٥٦٦.٩١٠ نسمة في عام ١٤١٤هـ ويتوقع أن يرتفع هذا العدد ليصل إلى ٦٢١.٦٠٠ نسمة في عام ١٤٢٠هـ.

وبناء على خصائص المجتمع السعودي السابق ذكرها والتي تمثل: الطلب الاجتماعي الكبير والمتزايد، وعجز مؤسسات التعليم العالي عن تلبية هذا الطلب، واحتياجات التنمية المتجددة والمتزايدة، وعدم قدرة مؤسسات التعليم العالي على مقابلة هذه الاحتياجات أو مواكبة مستجدات سوق العمل، فإن هذه الدراسة اقترحت التوسع في بعض أنماط التعليم القائمة واقتراح بعض البدائل على النحو الآتي:

١- التوسع في الكليات التقنية القائمة والكليات المتوسطة الشاملة، لتخفيف الضغط على الجامعات وإعادة التوازن بين التخصصات النظرية والتطبيقية، وإمداد سوق العمل بالعمالة الوسطى، والتي يمثل تركيب القوى العاملة نقصا كبيرا فيها.

٢- التشغيل المسائي الكامل للجامعات في التخصصات العلمية التطبيقية التي يعاني سوق العمل من نقص فيها.

٣- التوسع في الانتساب حيث يلبي الحاجة الاجتماعية عند الأفراد والرغبة في التنمية الذاتية من خلال التعلم واكتساب المعرفة والمهارات، ويخفف كذلك الطلب المتزايد على الدراسة المنتظمة.

٤- تبني نموذج التعليم التعاوني حيث يسهم في تخفيف الضغط على الجامعات والكليات ورفع طاقتها الاستيعابية لمقابلة الطلب الاجتماعي المتزايد، خاصة أن مثل هذا النمط من التعليم يمكن أن يكثف في التخصصات العلمية والتطبيقية التي يحتاجها سوق العمل.

٥- تبني نموذج التعليم العالي القائم على الوقف لمقابلة الطلب المتزايد على التعليم العالي وقصر الكليات الوقفية على العلوم التطبيقية والعلمية.

٦- التوسع في التعليم العالي الأهلي حيث يوفر بديلا جيدا من السفر للخارج. وأن يقتصر التعليم الأهلي في المملكة العربية السعودية على التخصصات العلمية التطبيقية والتي يحتاجها سوق العمل.

٧- تقليص التخصصات النظرية في الجامعات القائمة والتي يواجه المتخرجون منها صعوبة في الحصول على فرص للعمل، والتوسع في افتتاح جامعات جديدة تركز على الدراسات العلمية والتطبيقية.

المراجع

[١] فرجاني، نادر. *التنمية البشرية في مصر رؤية بديلة*. القاهرة: المشكاة، ١٩٩٤م.

[٢] الإبراهيم، عبدالرحمن حسن. *التعليم العالي والتنمية في دولة قطر*. الدوحة: جامعة قطر، ١٩٩٧م.

[٣] الخطيب، محمد شحاته، وآخرون. *واقع التنمية وخططها المستقبلية في دول مجلس التعاون ودور التربية في تلبية احتياجاتها*. الكويت: المركز العربي للبحوث والتربية لدول الخليج، ١٤١٥هـ.

[٤] الفارس، عبد الرزاق. "التعليم العالي وسوق العمل في دولة الإمارات العربي المتحدة." دبي، ندوة الثقافة والعلوم، ١٩٩٦م.

[٥] الحميدي، عبدالرحمن بن سعد، وآخرون. "أنماط التعليم العالي وتجديداته." بحث غير منشور مقدم إلى وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، الرياض، ١٤١٨هـ.

[٦] مكتب التربية العربي لدول الخليج. ملخص ورقة عمل "واقع الجامعات في دول الخليج العربي. *وقائع الندوة الفكرية الثالثة*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٧هـ.

[٧] الداود، عبد المحسن سعد. *التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، بداياته وتطوره*. الرياض: دار أركان للنشر والتوزيع، ١٤١٦هـ.

[٨] السيف للدراسات والاستشارات الاقتصادية والإدارية. *دراسة الجدول الاقتصادية لإنشاء كلية جامعية بمنطقة حائل*. دراسة مقدمة لوزارة التعليم العالي، ١٤١٦هـ.

[٩] وزارة التعليم العالي. *نشرة أولية لأهم المعلومات الإحصائية عن التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤١٧هـ - ١٩٩٦م*. الرياض: الإدارة العامة للدراسات والمعلومات، ١٤١٧هـ.

[١٠] وزارة التعليم العالي. *المؤشرات الإحصائية عن تطور التعليم العالي، من عام ١٤٠٠هـ إلى عام ١٤١١هـ*. الرياض: الإدارة العامة لتطوير التعليم العالي، ١٤١٢هـ.

[١١] وزارة التعليم العالي. *إحصاءات التعليم العالي*. الرياض : الإدارة العامة للدراسات والمعلومات، ١٤١٧هـ.

[١٢] وزارة التعليم العالي. *إحصاءات التعليم العالي*. الرياض : الإدارة العامة للدراسات والمعلومات، ١٤١٦هـ.

[١٣] وزارة التخطيط. *الكتاب الإحصائي السنوي*، العدد الواحد والثلاثون. الرياض : مصلحة الإحصاءات العامة، ١٤١٥هـ.

[١٤] مجلس القوى العاملة. *التقرير الرابع عشر عن أوضاع التعليم الفني والتدريب بالمملكة العربية السعودية ١٤١٥هـ*. الرياض: الأمانة العامة، ١٤١٦هـ.

[١٥] مجلس القوى العاملة. *التقرير الخامس عشر عن أوضاع التعليم الفني والتدريب بالمملكة العربية السعودية ١٤١٦هـ*. الرياض: الأمانة العامة، ١٤١٧هـ.

[١٦] المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني. *التقرير الإحصائي*. الرياض: الإدارة العامة للتخطيط والميزانية، ١٤١٧هـ.

[١٧] مصلحة الإحصاءات العامة. *النتائج التفصيلية للتعداد العام للسكان والمساكن في المملكة العربية السعودية*. الرياض : وزارة التخطيط، د. ت.

[١٨] فهمي، محمد سيف الدين. "اتجاهات التغيير والتطوير في التعليم الجامعي وموقف جامعات دول الخليج منها." *رسالة الخليج العربي*، ٩، ع٢٨ (١٤٠٩هـ)، ١٢٧-١٥٢.

[١٩] كامل، عمر بن عبد الله. *تخطيط التعليم العالي في المملكة في ضوء احتياجات سوق العمل ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية*. الرياض: وزارة التعليم العالي، ١٤١٨هـ.

[٢٠] خلف، عمر محمد. "الاتجاهات الحديثة للتعليم العالي في العالم." *وقائع الندوة الفكرية الخامسة لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤١٥هـ، ٢٢٣-٢٦٣.

[٢١] وزارة التعليم العالي. *إحصاءات التعليم العالي*. الرياض: الإدارة العامة للدراسات والمعلومات، ١٤١٣هـ.

[٢٢] وزارة التعليم العالي. *إحصاءات التعليم العالي*. الرياض: الإدارة العامة للدراسات والمعلومات، ١٤١٤هـ.

[٢٣] وزارة التعليم العالي. *إحصاءات التعليم العالي.* الرياض: الإدارة العامة للدراسات والمعلومات، ١٤١٥هـ.

[٢٤] وزارة المعارف. *نشرة أولية تصدر عن التطوير التربوي.* الرياض: وزارة المعارف، ١٤١٨هـ.

[٢٥] الرئاسة العامة لتعليم البنات. *نشرة أولية تصدر عن الإدارة العامة للتخطيط في الرئاسة العامة لتعليم البنات.* الرياض: الرئاسة العامة لتعليم البنات، ١٤١٧هـ.

[٢٦] الرشيد، محمد الأحمد، وحمد بن محمد البعادي. "الكفاءة الخارجية للتعليم الجامعي في دول الخليج العربية ومدى ارتباطها بخطط التنمية وبرامجها." *وقائع الندوة الفكرية الخامسة لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.* الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤١٥هـ، ١٥٣-٢٨٧.

[٢٧] وزارة الداخلية، "العمالة الوافدة وقضايا الإحلال." ورقة عمل مقدمة لندوة توظيف العمالة الوطنية في القطاع الأهلي، الرياض، رجب ١٤١٦هـ.

[٢٨] وزارة التخطيط. *خطة التنمية السادسة، ١٤١٥هـ-١٤٢٠هـ.* الرياض: مطابع وزارة التخطيط، ١٤١٦هـ.

[٢٩] الرشيد، محمد بن أحمد. "التعليم العالي وسوق العمل." *ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية.* الرياض: وزارة التعليم العالي، ١٤١٨ هـ.

[٣٠] كريم الدين، عبدالله. *الكلية المتوسط الشاملة: مفهومها، وتطبيقاتها.* تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٢م.

[٣١] الخطيب، محمد شحاته. *التعليم الفني في نظام التعليم في المملكة العربية السعودية.* الرياض: دار الخريجي، ١٤١٣هـ.

[٣٢] الأمانة العامة للاتحاد العربي للتعليم التقني. *دراسة واقع التعليم العالي المتوسط (الفني والمهني) بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.* الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٨هـ.

[٣٣] الشبيلي، عبدالرحمن بن صالح، وآخرون. "دراسة عن وضع الانتساب في مؤسسات التعليم العالي." دراسة غير منشورة مقدمة لوزارة التعليم العالي، الرياض، ١٤١٣هـ/١٩٩٢م.

[٣٤] البلاع، فوزية بنت محمد بن صالح. "تقويم نظام الانتساب الموجه بجامعة الإمارات العربية المتحدة." رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، ١٤١٧هـ.

[٣٥] السيد، عبد العاطي السيد، وآخرون. صعوبات الدراسة بالانتساب ومقترحاته لحلها: دراسة استطلاعية لاتجاهات الطلاب. جدة: جامعة الملك عبدالعزيز، عمادة الانتساب، ١٤٠١هـ.

[٣٦] العبدالله، منيرة بنت محمد بن عثمان. "الهدر التربوي لنظام الانتساب بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية." رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، ١٤١٥هـ.

[٣٧] حبيب، قائقة سعيد. "تقويم أساليب الاتصال التعليمي والخدمات الإرشادية بنظام الانتساب بجامعة الملك عبدالعزيز." رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، ١٤١٢هـ.

[٣٨] السلطان، فهد بن سلطان محمد. *التعليم التعاوني وإمكانية الإفادة منه في المواءمة بين مخرجات التعليم العالي والحاجات الفعلية لسوق العمل في المملكة العربي السعودية*. الرياض: جامعة الملك سعود، مركز البحوث التربوية، ١٤٢٠هـ.

[٣٩] المعيلي، عبدالله بن عبدالعزيز. دور *الوقف في العملية التعليمية*. الرياض: وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، ١٤٢٠هـ.

Development Requirements of Higher Education: A Descriptive and Analytical Study about the Capability of Higher Education to Meet Development Requirements and Social Demand in Saudi Arabia

Ibrahim M.H Al-Abdullah
Assistant Professor, Dept. of Sociology,
College of Social Sciences, Imam Mohammad Ibn Saud Islamic Univ., Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This study aims at analyzing higher education in Saudi Arabia at the present time, and determining to what extent it meets development requirements and social demand. It also aims to present ideas and alternatives in which higher education could adapt in order to meet social and development demands.

The study depended on analytical description which represents a thorough description of the higher education establishments. This has been done with reference to the official statistics which represent general education outcomes, population growth and social demand. It also gives a diagnosis of the capability of higher education facilities, estimated needs in the future and the process necessary to calculate the social demand on these establishments in the future.

The study shows the following :

1- There is a rapid increase in population growth in which the yearly average of this growth is 3.7%. Those who are below the age of 20 represent 60% of the total population.

2- Higher education establishments are working with their full capacity at the present time. The number of secondary school graduates is expected to double three times during the coming ten years, so higher education establishments will be unable to meet the social demands either at the present time or in the future.

3- Higher education outcomes are dominated by the educational and theoretical studies which form 79% of the total outcomes in the last five years, whereas the workforce demands technical and applied sciences. So, many literary and theoretical fields are not demanded by the workforce market at present time.

4- The public sector, which is the target of many higher education graduates, is now in no need of them. The general education sector is totally covered in most fields. So, the private sector is expected to attract most graduates.

5- Foreigners formed 60% of the total workforce in the year A.H. 1413; 19% of them held higher education qualifications.

In the light of these results, the study has presented the following recommendations: enlarge the different higher education styles such as community colleges, higher technical education, cooperative learning, charity-based learning, non-regular directed study, private higher education, night universities, and, finally, revising the existing educational programs.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٥٥-١٧٣ (١٤٢٢هـ/ ٢٠٠٢م)

أثر برنامج تدريبـــي مقترح لتطوير بعض المهارات الأساسية بكرة القدم للناشئين فـــي محافظة المفرق، الأردن

ناجح ذيابات* و محمد العلي**

* قسم التنظيم والإدارة، كلية الحسين، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن

** أستاذ مساعد، قسم العلوم الرياضية، كلية التربية البدنية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

(قُدم للنشر في ١٤١٩/١١/٢٥هـ؛ وقُبل للنشر في ١٤٢٠/٢/١٨هـ)

ملخص البحـــث. هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي مقترح لتطوير بعض المهارات الأساسية لكرة القدم عند ناشئي محافظة المفرق (الأردن)، حيث قام الباحثان بإعداد برنامج تدريبي مقترح لتطوير بعض المهارات الأساسية لكرة القدم، وتضمنت هذه المهارات دقة التصويب، والسيطرة على الكرة، وركل الكرة لأبعد مسافة.

بلغ حجم العينة ١٨ لاعبا تم اختيارهم بالطريقة العمدية من منتخب محافظة المفرق للناشئين لكرة القدم.

وقد أظهرت النتائج بأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي لجميع المهارات المستخدمة في البحث ولصالح البعدي، مما يعني أن للبرنامج التدريبي أثرا في تطوير المهارات المختارة في البحث.

ويوصي الباحثان بالاهتمام بالبرامج التدريبية المبنية على أسس علمية سليمة، والاهتمام بالاختبارات التي تخدم اللاعبين، مع إجراء دراسات مشابهة على مهارات أخرى.

ا

المقدمـــــة

لقد أصبحت كرة القدم تعتمد اعتمادا كبيرا على مستوى المهارات التي يجيدها اللاعب أثناء المباراة التي بوساطتها يستطيع المدرب واللاعب تحقيق أهدافها.

إن مهارات اللاعبين لا تأتي دون تخطيط مسبق وإنما تأتي عن طريق البرامج التدريبية المطورة التي تساعد اللاعب على الارتقاء بمهاراته وتطويرها، من أجل تسخيرها لخدمة فريقه كونه على معرفة ودراية كاملة بما يجري داخل الملعب. إن هذه المهارات تلعب دورا كبيرا وأساسيا في تحقيق وتنفيذ الواجبات الخططية أثناء اللعب، فكلما كان اللاعب يملك مهارات جيدة يمكنه أن يساعد فريقه في تحقيق الفوز. ويعتبر اختيار المهارة المناسبة لتنفيذ الموقف الخططي أمرا ضروريا لنجاحه بالإضافة لعناصر أخرى. كما أن اختيار التوقيت المناسب لتنفيذها يلعب دورا حيويا أيضا في نجاحها [١، ص٢٨]، مما دفع المدربين لتطوير برامجهم التدريبية لتتناسب مع متطلبات اللعب.

مشكلة البحث

تعاني كرة القدم في الأردن منذ زمن طويل من ضعف واضح في إعداد اللاعبين الناشئين مما ينعكس سلبا على أدائهم المهاري، والتدريبي، والخططي أثناء المباراة. وعلى الرغم من الجهود المبذولة من قبل المدربين، إلا أن هذه الجهود لا تأتي بثمارها لاعتمادها على الخبرة الميدانية دون الالتفات إلى الأسس العلمية السليمة.

ومن خلال خبرة الباحثين في ميادين كرة القدم الأردنية لاحظا قلة وجود برامج تدريبية لدى المدربين لتطوير مهارات اللاعبين، لذا قاما بوضع برنامج تدريبي معتمدين الأسس العلمية في محتوياته حتى يكون له أثر فاعل في تطوير مهارات اللاعبين.

ومن هنا تكمن أهمية البحث والحاجة إليه في المساهمة في رفع مستوى اللاعبين الناشئين في محافظة المفرق ووضع برنامج مبني على أسس علمية سليمة لتطوير بعض المهارات الأساسية بكرة القدم عند اللاعبين الناشئين.

هدف البحث

معرفة أثر برنامج تدريبي مقترح لتطوير بعض المهارات الأساسية عند ناشئي كرة القدم في محافظة المفرق الأردن.

فروض البحث

هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (& = ٠.٠٥) بين الاختبارات القبلية والبعدية على بعض المهارات الأساسية ولصالح الاختبار البعدي.

حدود الدراسة

الحدود الموضعية

تقتصر الدراسة على معرفة أثر برنامج تدريبي مقترح لتطوير مهارات دقة التصويب، والسيطرة، وركل الكرة لأبعد مسافة.

الحدود المكانية

تقتصر الدراسة على ناشئي كرة القدم بمحافظة المفرق بالأردن.

الحدود الزمانية

تم تنفيذ هذه الدراسة خلال الفترة من ١٥/ ١/ ١٩٩٨م إلى ١٩٩٨/٣/٣١م.

الإطار النظري

أهمية الأداء الفني (التكنيك)

لقد قام العديد من الخبراء بتناول موضوع التكنيك في كرة القدم لذا ارتأى الباحثان التطرق إلى هذا المفهوم لأنه جزء هام من هذا البحث.

يلعب الأداء الفني (التكنيك) الرياضي دورا مختلفا من ناحية الأهمية في الألعاب الرياضية المختلفة، وفي لعبة كرة القدم لا يمكن للاعب أن يؤدي المباراة بشكلها المطلوب ما

لم يكن التكنيك الذي يملكه جيدا ومنسجما مع ما يتطلبه اللعب، أو المباراة. أما في ألعاب السرعة والسرعة القوية كالألعاب المنظمة وألعاب القوة، فإن التحضير الجيد للتكنيك الرياضي يلعب دورا مهما أيضا. ففي الوقت الذي يكون التدريب موجها فيه للقابلية الجسمية لركض المسافات القصيرة، والرمي، والقفز، نجده في الألعاب المنظمة وألعاب القوة منصبا على الناحية التكنيكية، وذلك بسبب كثرة العناصر الفنية التي يجب تعلمها والتدريب عليها [٢، ص ص ٨٧-٨٨].

إن لاعب كرة القدم، إذا لم يكن على درجة عالية من المهارات، فإنه لا يمكن أن يُنفذ ما يطلب منه في اللعب من تطبيق واجبات خطة اللعب. ومن هنا كانت الأهمية الكبيرة للتكنيك أن ارتفاع مستوى اللعبة يتعلق بتعليم مبادئ التكنيك المختلفة وإيجاد اللاعب ذي التوافق العضلي العصبي الجيد [٣، ص٩٠].

تعد المهارة إحدى الركائز الأساسية التي تقوم عليها لعبة كرة القدم، من هنا لابد من الاهتمام بتطوير المهارة لدى الناشئ وتثبيتها ليتمكن من استخدامها أثناء المنافسة بشكل إيجابي. حيث يشير ثامر محسن إلى أن الأداء المهاري يعطي اللاعب القدرة على أدائه أثناء المباراة [٤، ص ص ٣٦-٣٧].

تعريف التكنيك

لقد وضع العديد من العلماء تعريفات كثيرة للتكنيك، إلا أن هناك تعريفات أكثر دقة من غيرها تصب في نفس الموضوع فقد عرفه حنفي مختار بأنه كل الحركات الضرورية الهادفة التي تؤدي لغرض معين في إطار قانون كرة القدم أو بدونها [٥، ص ٣٣].

كما عرفه ألفريد كونزه بأنه الطريقة التي يمكن بها التفوق في الهجوم والدفاع بالكرة أو بدونها فرديا أو الاشتراك في مقابلة الخصم [٦، ص ٥٥].

أما Wade and Younker، فقد عرفا (التكنيك) بأنه عبارة عن مركب من العوامل التالية: التكيف، والمهارة، والفردية، واللعب الفرقي ومعرفة قوانين اللعب [٧، ص ٩٦].

الدراسات المشابهة

قام نجاح شلش ويوسف كماش سنة ١٩٨١م بدراسة بعنوان: "أثر برنامج تدريبي لتطوير بعض المهارات الأساسية بكرة القدم لطلاب كلية التربية الرياضية/ جامعة البصرة."

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي على التقدم المهاري لطلاب كلية التربية الرياضية في جامعة البصرة. وقد تكونت عينة البحث من ١٥ لاعبا من لاعبي البصرة، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة تأثير هذا البرنامج على تقدم مستوى الطلاب في المهارات المختارة [٨، ص ص ٨١-١٠٣].

قام بطرس رزق عام ١٩٨١ م بدراسة للحصول على الدكتوراه بعنوان: "أثر برنامج تعليمي مقترح لتطوير الأداء المهاري بكرة القدم لطلبة الصف الأول بكلية التربية الرياضية بالأسكندرية." هدفت الدراسة إلى معرفة أنسب الأساليب التدريبية والتعليمية في رفع مستوى الطلاب المهاري. وقد بلغت عينة البحث ٣١١ طالبا من المرحلة الأولى، حيث استخدم الباحث المنهج التجريبي، وقد أظهرت نتائج هذه الرسالة بأن حالة المزج بين المهارات الحركية والتمرينات البدنية لها تأثير أكبر من باقي الأساليب الأخرى [٩، ص ٨٣].

كما قام عمر أبو المجد سنة ١٩٧٧م بدراسة بعنوان: "أثر برنامج تدريبي مقترح على تقدم المستوى البدني والمهاري بكرة القدم للناشئين تحت سن ١٤." وقد هدفت الدراسة إلى معرفة أثر البرنامج المقترح على تطور مستوى الناشئين المهاري والبدني. تكونت عينة البحث من ٦٠ ناشئا وقد أظهرت نتائج البحث بأن للبرنامج تأثيرا إيجابيا على مستوى الناشئين [١٠، ص٤٢].

إجراءات البحث

منهج البحث المستخدم

إن طبيعة المشكلة المراد دراستها تحدد منهج البحث، والمنهج التجريبي هو أقرب المناهج وأنسبها لموضوع هذا البحث لأن هذا المنهج مناسب لطبيعة المشكلة.

عينة البحث

لقد بلغت عينة البحث ٢٤ لاعبا من منتخب محافظة المفرق، حيث تم اختيارهم بالطريقة العمدية، وقد تم استبعاد ٦ لاعبين لعدم انتظامهم في التدريب وعدم متابعة الاختبارات.

أدوات البحث

من أجل التوصل إلى النتائج المطلوبة استعان الباحثان بالعديد من الأدوات كي تتماشى مع متطلبات البحث ومن هذه الأدوات: اختبار فاندر هوف وكرات قدم.

صدق الاختبار

إن صدق الاختبار يعني أن يقيس الصفة المراد قياسها كما ونوعا. ولاستخراج صدق الاختبارات الموضوعة والمختارة، اتبع الباحث صدق المحتوى والذي يمكن الاعتماد عليه ويكون جديرا بالثقة. لذا قام الباحثان بعرض الاختبارات على مجموعة من الخبراء المختصين في هذا المجال،[1] وقد ثبت صدق الاختبار بعد أن اتفق الخبراء بأن تلك الاختبارات الموضوعة والمختارة تحقق الغرض الذي وضعت من أجله.

ثبات الاختبار

إن ثبات الاختبار يعني أن يعطي الاختبار النتائج نفسها إذا أعيد الاختبار على نفس المجموعة تحت ظروف متشابهة. ولقياس ثبات الاختبار قام الباحث بتطبيق الاختبارات المختارة على عينة عشوائية مكونة من ٨ لاعبين، حيث أجريت عليها الاختبارات، ثم أعيدت التجربة على نفس المجموعة بعد أسبوع وبنفس الظروف. وبعد الحصول على المعلومات تم استخدام معامل الارتباط البسيط (بيرسون)، حيث أظهرت

---

١ سبعة خبراء من جامعة اليرموك الأردنية.

النتائج أن الاختبارات تتمتع بدرجة ثبات عالية، حيث ظهر أن القيمة المحتسبة لكل اختبار أكبر من القيمة الجدولية كما بينها جدول رقم ١.

جدول رقم ١. جدول يوضح الارتباط

ت	الاختبارات	معامل الارتباط بين الاختبارين الأول والثاني	القيمة الجدولة
١	دقة التصويب	٠.٨٥	
٢	السيطرة على الكرة	٠.٨٩	٠.٤٩٧
٣	ركل الكرة لأبعد مسافة	٠.٨١	

التجربة الاستطلاعية

قام الباحثان بإجراء التجربة الاستطلاعية على عينة مكونة من ٨ لاعبين من منتخب محافظة المفرق يوم الأربعاء ١٩٩٧/١٢/٣٠م، ثم أعيدت نفس التجربة بعد أسبوع على نفس أفراد العينة، وكان الهدف من هذه التجربة هو:

١- التعرف على مدى فهم الطلاب لمفردات الاختبار.

٢- التعرف على الوقت المستغرق.

٣- التعرف على مدى استجابة المختبرين للاختبار.

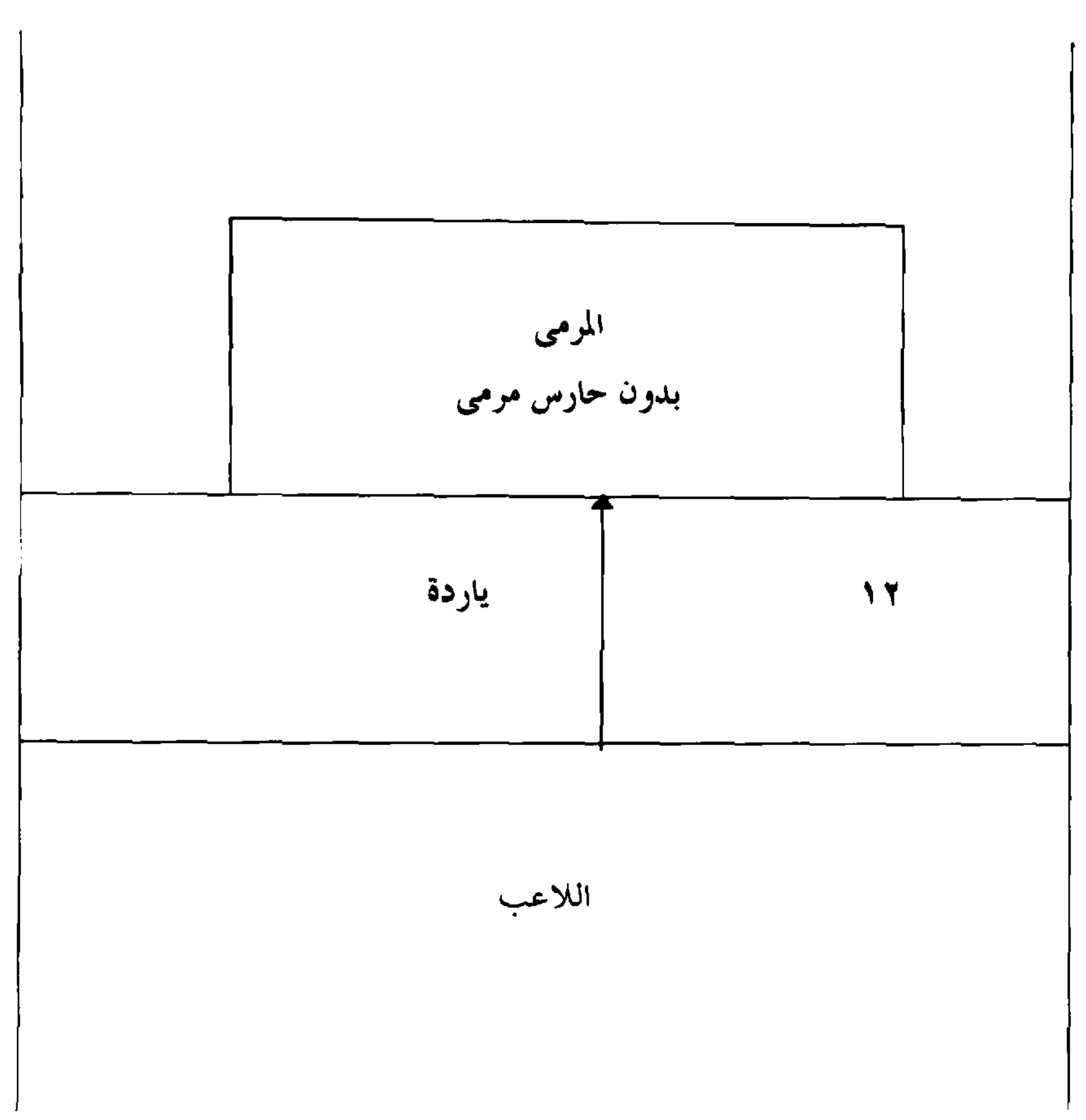
الاختبارات المستخدمة

استخدم الباحثان اختبار Vandar Hoof فاندر هوف لأنه مقنن ومناسب لأعمار عينة البحث وقد كانت الاختبارات كالأتي:

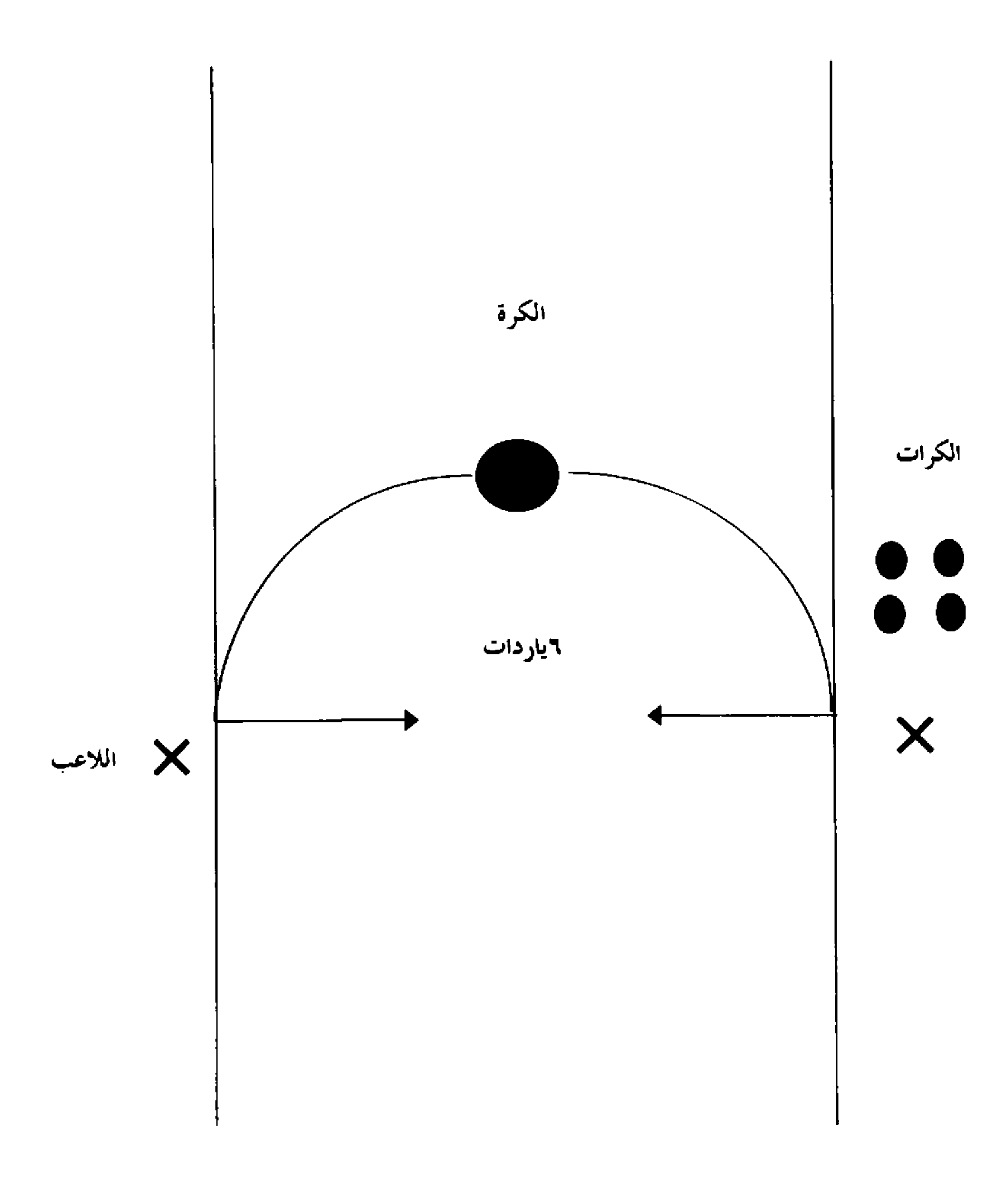
١- دقة التصويب.

٢- ركل الكرة لأبعد مسافة.

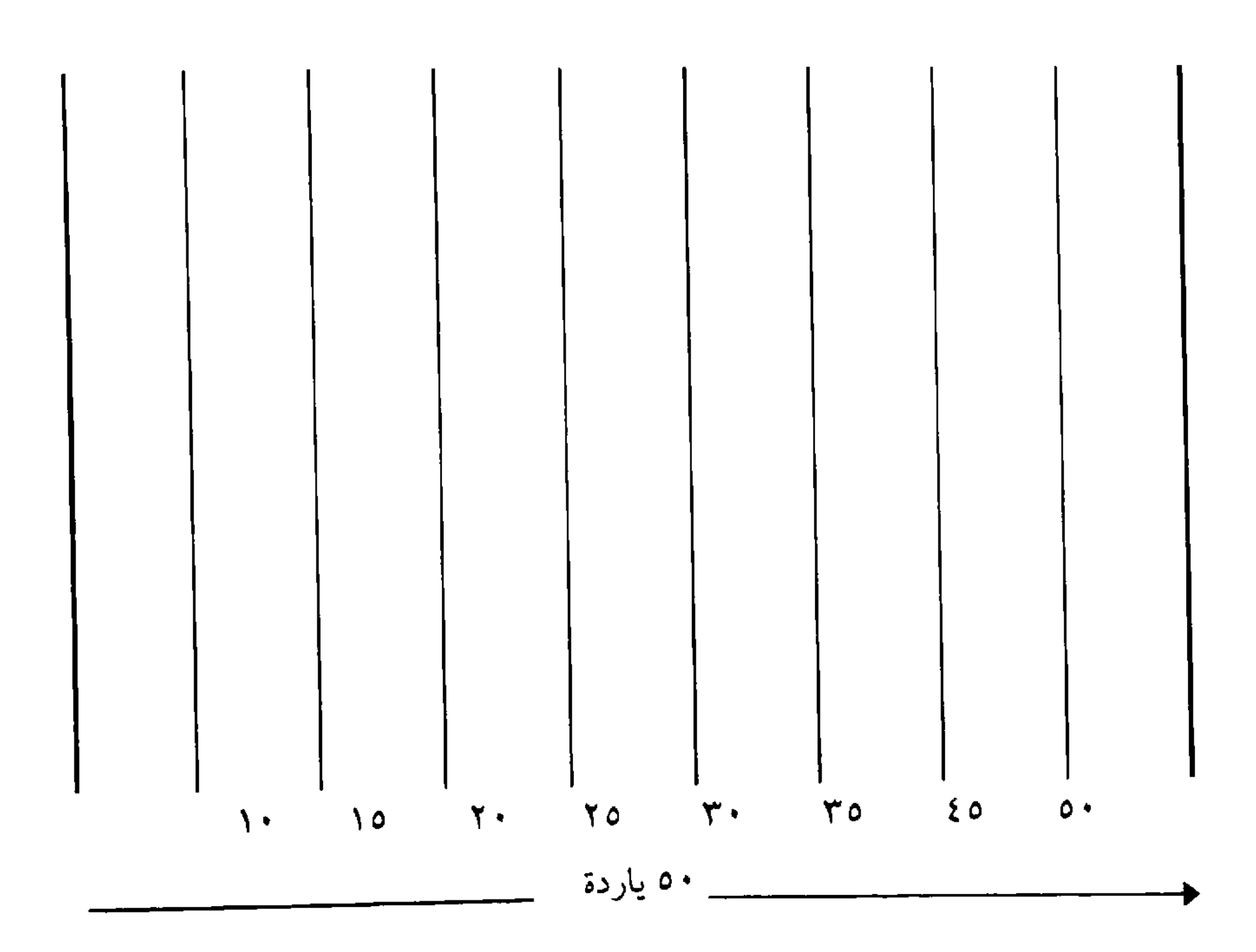
٣- السيطرة على الكرة كما هو موضح في الأشكال ذات الأرقام ١-٣.



شكل رقم ١. اختبار الدقة في التهديف



شكل رقم ٢ . إيقاف حركة الكرة (السيطرة)



شكل رقم ٣. اختبار ركل الكرة بالقدم لأطول مسافة ممكنة

الوسائل الإحصائية

استخدم الباحثان المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار test (t)، ومعادلة بيرسون للارتباط.

البرنامج التدريبي

قام الباحثان بإعداد برنامج تدريبي لتطوير بعض مهارات اللاعبين الناشئين في منتخب محافظة المفرق مراعين المستوى التدريبي والمرحلة العمرية لعينة البحث معتمدين على خبراء مختصين[٢] في هذا المجال لوضع البرنامج بشكله النهائي. اشتمل البرنامج التدريبي على ٢٤ وحدة تدريبية بمعدل ٣ وحدات تدريبية كل أسبوع روعي فيها التدرج في الحمل التدريبي، حيث تم تقسيم الوحدة التدريبية إلى:

١- القسم التحضيري

٢- القسم الرئيس

٣- القسم النهائي

بلغ الوقت الكلي للبرنامج التدريبي المقترح ٢١٠٠ دقيقة، أي ما يعادل ٣٥ ساعة، حيث كان زمن الوحدة التدريبية للأسبوعين الأول والثاني ٨٠ دقيقة بلغ زمن الوحدة التدريبية للأسبوعين الثالث والرابع ٨٥ دقيقة؛ أما الأسبوعان الخامس والسادس، فقد بلغ ٩٠ دقيقة للوحدة، بينما بلغ زمن الوحدة الأخيرة للأسبوعين السابع والثامن ٨٥ دقيقة. وقد تم تنفيذ البرنامج من ١٩٩٨/١/٥م إلى ١٩٩٨/٣/٣١م كما هو موضح في الجداول ذات الأرقام ٢-٥.

---

٢ عدد الخبراء ٧ مختصين.

جدول رقم ٢. زمن أقسام الوحدة التدريبية (الأسبوعان الأول والثاني) بالدقائق

أقسام الوحدة	الوقت خلال الوحدة التدريبية (دقيقة)	الوقت خلال الأسبوع الأول (دقيقة)	الوقت الكلي (دقيقة)	النسبة المئوية
القسم الإعدادي	٢٠			
إحماء عام	١٠	٣٠	٦٠	١٢٫٥
إحماء خاص	١٠	٣٠	٦٠	١٢٫٥
القسم الرئيس	٥٥			
تمرينات بدنية	١٥	٤٥	٩٠	١٨٫٧٥
تمرينات مهارية	٣٥	١٠٥	٢١٠	٤٣٫٧٥
تمرينات خططية	٥	١٥	٣٠	٦٫٢٥
القسم النهائي	٥			
تمارين استرخاء	٥	١٥	٣٠	٦٫٢٥
المجموع	٨٠	٢٤٠	٤٨٠	٪١٠٠

جدول رقم ٣. زمن أقسام الوحدة التدريبية للأسبوعين الثالث والرابع بالدقائق

أقسام الوحدة	الوقت خلال الوحدة التدريبية (دقيقة)	الوقت خلال الأسبوع الأول (دقيقة)	الوقت الكلي (دقيقة)	النسبة المئوية
القسم الإعدادي	١٥			
إحماء عام	٥	١٥	٣٠	٥٫٨٨
إحماء خاص	١٠	٣٠	٦٠	١١٫٧٦
القسم الرئيس	٦٥			
تمرينات بدنية	١٥	٤٥	٩٠	١٧٫٦٤
تمرينات مهارية	٤٥	١٣٥	٢٧٠	٥٢٫٩٤
تمرينات خططية	٥	١٥	٣٠	٥٫٨٨
القسم النهائي	٥			
تمارين استرخاء	٥	١٥	٤٠	٥٫٨٨
المجموع	٨٥	٢٥٥	٥١٠	٪١٠٠

جدول رقم ٤. زمن أقسام الوحدة التدريبية للأسبوعين الخامس والسادس بالدقائق

أقسام الوحدة	الوقت خلال الوحدة التدريبية (دقيقة)	الوقت خلال الأسبوع الأول (دقيقة)	الوقت الكلي (دقيقة)	النسبة المئوية
القسم الإعدادي	١٥			
إحماء عام	٨	٢٤	٤٨	٨.٨٨
إحماء خاص	٧	٢١	٤٢	٧.٧٧
القسم الرئيس	٧٠			
تمرينات بدنية	١٥	٤٥	٩٠	١٦.٦٦
تمرينات مهارية	٥٠	١٥٠	٣٠٠	٥٥.٥٥
تمرينات خططية	٥	١٥	٣٠	٥.٥٥
القسم النهائي	٥			
تمارين استرخاء	٥	١٥	٣٠	٥.٥٥
المجموع	٩٠	٢٧٠	٥٤٠	٪١٠٠

جدول رقم ٥. زمن أقسام الوحدة التدريبية للأسبوعين السابع والثامن بالدقائق

أقسام الوحدة	الوقت خلال الوحدة التدريبية (دقيقة)	الوقت خلال الأسبوع الأول (دقيقة)	الوقت الكلي (دقيقة)	النسبة المئوية
القسم الإعدادي	١٥			
إحماء عام	٨	٢٤	٤٨	٧.٣٦
إحماء خاص	٧	٢١	٤٢	٨.٤٢
القسم الرئيس	٧٥			
تمرينات بدنية	١٥	٤٥	٩٠	١٥.٧٨
تمرينات مهارية	٥٥	١٦٥	٣٣٠	٥٧.٨٩
تمرينات خططية	٥	١٥	٣٠	٥.٢٦
القسم النهائي	٥			
تمارين استرخاء	٥	١٥	٣٠	٥.٢٦
المجموع	٩٥	٢٨٥	٥٧٠	٪١٠٠

خطوات تنفيذ الاختبار

- أجريت الاختبارات القبلية على جميع أفراد العينية يوم ١٩٩٨/١/٢م.
- أجريت الاختبارات على ملعب محافظة المفرق الرياضية.
- قام الباحثان بإعطاء فترات راحة بعد كل اختبار.
- بعد انتهاء البرنامج التدريبي قام الباحثان بإجراء الاختبارات البعدية يوم ١٩٩٨/٣/٣١م.

النتائج ومناقشتها

جدول رقم ٦. المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمهارة دقة التصويب

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت
الاختبار القبلي	٣.٤١	١.٩١	٥.٤٣
الاختبار البعدي	٥.٩٧	١.٣٩	

∝ ٠.٠٥ .

بالنظر إلى جدول رقم ٦ نجد بأن المتوسط للاختبار الحسابي القبلي قد بلغ ٣.٤١ بانحراف معياري ١.٩١ . أما الاختبار البعدي، فقد بلغ المتوسط ٥.٩٧ بانحراف معياري ١.٣٩ . وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة ٥.٤٣ ، وعند مقارنتها بـ (ت) الجدولية البالغة ١.٧٣ وجد أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية ، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ لصالح الاختبار البعدي.

ويعزي الباحثان هذه الفروق إلى البرنامج التدريبي الذي احتوى على العديد من المهارات التي تخدم هذه المهارة، حيث قام الباحثان بإعطاء اللاعبين مهارات تصويب مختلفة، منها ما هو من وضع الثبات، وما هو من وضع الحركة، ومن أماكن مختلفة من الملعب، كما يعزي الباحثان هذا التطور إلى التزام اللاعبين بالبرنامج وتنفيذه بالشكل المطلوب منهم وتطبيق الاختبارات من وضع الحركة.

ومن هنا اتفقت هذه الدراسة مع ما جاء بدراسة يوسف كماش التي تشابهت في الاختبارات والمهارات المختارة مع هذه الدراسة، حيث أشار إلى أن عملية التهديف ودقة التصويب يفضل أن تتم من حالات عديدة، كالجري، والثبات، والقفز، ومن كافة الجهات للارتقاء بالمستوى المهاري للاعبين، مما دفع الباحثين إلى تطوير البرنامج والارتقاء بالتدريب من وضع الثبات إلى وضع الحركة، حيث ساهم في الارتقاء بمستوى اللاعبين ومهاراتهم [١١، ص ص ١٣- ١٧].

جدول رقم ٧. المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمهارة السيطرة على الكرة

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت
الاختبار القبلي	٥,٥٢	٢,٠٦	٤,٦٦
الاختبار البعدي	٧,٢٩	١,٢١	

٠,٠٥∝.

يشير جدول رقم ٧ إلى أن المتوسط الحسابي للاختبار القبلي قد بلغ ٥,٥٢ بانحراف معياري ٢,٠٦؛ أما الاختبار البعدي، فقد بلغ متوسطه ٧,٢٩ بانحراف معياري ١,٢١. وعند المقارنة بين قيمة (ت) المحسوبة البالغة ٤,٦٦ و (ت) الجدولية البالغة ١,٧٣، تبين بأن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، مما يعني بأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية لصالح الاختبار البعدي.

ويعزي الباحثان هذه الفروق إلى تعدد طرق السيطرة على الكرة التي احتواها البرنامج، فالبرنامج احتوى على أشكال متعددة من السيطرة، منها ما هو بالقدم، والرأس، والصدر مما أكسبه الثقة بنفسه، كما أن التدرج بالتمرين والمهارة أعطى اللاعب القدرة على إتقان المهارة بشكل جيد ووفق الأسس العلمية التي احتواه البرنامج. وقد جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع ما أكده بهاء الدين على أن فنيات الكرة بأشكالها والسيطرة عليها في غاية الأهمية، لأنها تمكن اللاعب من فرض سيطرته عليها لكي تصبح تحت تصرفه في أي وقت شاء [١٢، ص ص ٨٨- ٨٩].

جدول رقم ٨. المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ونتائج اختبار (ت) القبلي والبعدي لمهارة ركل الكرة لأبعد مسافة

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت
الاختبار القبلي	٥،٦٤	،٧٨	٤،٦٦
الاختبار البعدي	٦،١١	،٤٨	

∝ ٠،٠٥ .

يشير جدول رقم ٨ إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي ولصالح البعدي حيث بلغ متوسط الاختبار القبلي ٥،٦٤ بانحراف معياري ٠،٧٨. أما متوسط الاختبار البعدي، فقد بلغ ٦،١١ بانحراف معياري ٠،٤٨ ؛ وعند مقارنة (ت) المحسوبة (٣،١١) مع (ت) الجدولية، وجد أن قيمة (ت) الجدولية أقل من قيمة (ت) المحسوبة، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة لصالح الاختبار البعدي.

ويرى الباحثان أن هذه النتائج جاءت لاحتواء البرنامج جانبا كبيرا من عناصر اللياقة البدنية مثل السرعة، والتحمل، والقوة، وهذه العناصر تعمل على تنمية العضلات المختلفة، وخصوصا عضلات الفخذين، مما ساعد اللاعبين على زيادة المسافة لضرب الكرة، كما يعزي الباحثان هذا التطور إلى استخدام التمرينات ذات طابع القوة الخاصة مثل حمل الزميل والجري به، وحمل الكرات الطبية، واستخدام بعض الأثقال في التمرين. ويشير كاظم الربيعي إلى أن تمارين القوة ليست هي الوسيلة لذلك التدريب، بل يجب أن تكون متلاصقة مع تمارين اللياقة كالسرعة والتحمل، مما يعمل على نمو الألياف العضلية وتقويتها [١٣ ، ص٦٣].

الاستنتاجات والتوصيات

الاستنتاجات في ضوء محددات الدراسة وأهدافها

١ - أثبتت نتائج البحث أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي ولصالح البعدي على المهارات الثلاث (دقة التصويب- السيطرة على الكرة- ركل الكرة لأبعد مسافة).

٢- البرنامج التدريبي المقترح عمل على تطوير المهارات الأساسية التي احتواها البرنامج.

٣- إن ربط الأسلوب العلمي بالتدريب العملي الميداني له أثر كبير في تطوير المهارات عند اللاعبين.

التوصيات في ضوء ما أسفر عنه من نتائج

١- الاهتمام بالمهارات الأساسية والعمل على تطويرها من خلال البرامج العلمية المدروسة.

٢- ضرورة استخدام الاختبارات المستخدمة كمؤشر لمعرفة مدى تطوير مهارات اللاعبين.

٣- استخدام أسهل المهارات في بداية الأعداد ثم التدرج للأصعب.

٤- استخدام المهارة المغلقة في بداية البرنامج ثم المهارة المفتوحة.

٥- عمل دراسات أخرى مشابهة لمهارات أخرى.

المراجع

[١] إبراهيم، مفتي. *الدفاع لبناء الهجوم في كرة القدم*. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٤م.

[٢] هارة، ديترش. *أصول التدريب الرياضي*. ترجمة عبد علي. بغداد: مطبعة الحرية، ١٩٧٥م.

[٣] غانم، لؤي، ومحمد الأسمر. "أثر التدريب في رفع الإمكانات الحركية التكنيكية للجهاز الحركي للاعبي كرة القدم الناشئين في نينوى" بغداد، *مجلة الثقافة الرياضية*، ١ (١٩٨٦م)، ٨٦-٩٥.

[٤] محسن، ثامر. "واقع التهديف عند لاعبي الدرجة الأولى بكرة القدم في العراق." رسالة ماجستير منشورة، جامعة بغداد، ١٩٨٤م.

[٥] مختار، حنفي. *الأسس العلمية في تدريب كرة القدم*. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٢م.

[٦] كونزة، ألفرد. *كرة القدم*. ترجمة ماهر البياتي وسليمان حسن. الموصل: دار الكتب للطباعة، ١٩٨٨م.

[7] Wade, D., and S. Younker. *Soccer: Coaching to Learn*. London: Asprese and Co., 1976.

[٨] شلش، نجاح، ويوسف كماش. "أثر برنامج تدريبي لتطوير بعض المهارات الأساسية لكرة القدم." جامعة البصرة، *مجلة بحوث*، ٢ (١٩٨١م)، ٨١- ١٠٣.
[٩] رزق الله، بطرس. "أثر برنامج تعليمي مقترح لتطوير الأداء المهاري بكرة القدم." رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة الإسكندرية، ١٩٨١م.
[١٠] أبو المجد، عمر، "أثر برنامج تدريبي مقترح على تقدم المستوى البدني والمهاري بكرة القدم للناشئين ١٤سنة." رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان، القاهرة، ١٩٨١م.
[١١] كماش، يوسف. "برنامج مقترح لتطوير المعرفة الخططية لدى لاعبي كرة القدم." رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البصرة، ١٩٨٨م.
[١٢] إبراهيم، بهاء الدين. *الإعداد المهاري بكرة القدم*. مكة المكرمة: مكتب الطالب الجامعي، ١٩٨٧م.
[١٣] الربيعي، كاظم. *كرة القدم للناشئين*. بغداد: جامعة بغداد، كلية التربية الرياضية، ١٩٩١م.

Effects of the Training Program Suggested to Develop Some Basic Soccer Skills among Beginners in Al-Mafraq Governorate (Jordan)

Najeh Mohammad Falah Diabat* and Mohammad El-Ali**

** Assistant Professor, Al-Hussein College, Balqua, University, Jordan, and*
*** Assistant Professor, Physical Education College, Yarmouk University, Irbid, Jordan*

Abstract. This study aimed at finding out the effect of the training program suggested to develop some of the basic soccer skills among beginners in Al-Mafraq Governorate (Jordan).

The researchers prepared a training program to develop some basic soccer skills, including accuracy of aiming, control over the ball and shooting it to the farthest distance. The sample consisted of 18 players purposely selected from the soccer beginners' team in Al-Mafraq Governorate.

The results showed significant statistical differences between the pre-test and the post-test in favor of the post-test in all the skills used in the research. This means that the training program had a significant effect in developing the skills selected for research.

In their recommendations, the researchers pointed out the importance of training programs based upon sound scientific grounds. Tests that would help serve the players should also be put in consideration. They also recommended that similar studies on other skills might be helpful.

مجلة جامعة الملك سعود، م ١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٧٥-٢٠٦ (١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م)

المهارات الضرورية لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم: أهميتها ومدى امتلاكهم لها

عبدالعزيز بن محمد العبدالجبار

أستاذ مشارك، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٩/٢/١٤٢١هـ؛ وقبل للنشر في ١٩/٦/١٤٢١هـ)

ملخص البحث. هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم المهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم ومعرفة ما يتوافر منها لديهم. ولتحقيق ذلك تم استطلاع آراء معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية(ن = ١١٠)، وقد استخدم الباحث المتوسط الحسابي، والنسب المئوية، ومعامل الارتباط، وتحليل التباين، واختبار "شيفيه" لتحليل نتائج الدراسة.

وقد جاءت المهارات مرتبة من قبل مجتمع الدراسة حسب أهميتها على التوالي: المهارات الأكاديمية، ومهارات الاستراتيجيات التعليمية، ومهارات بيئة العمل. وجاء ترتيب المهارات من قبل مجتمع الدراسة حسب توافرها لديهم على التوالي: المهارات الأكاديمية، ومهارات بيئة العمل، ومهارات الاستراتيجيات التعليمية.

وقد بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجتمع الدراسة بالنسبة لأهمية هذه المهارات بحيث يمكن أن تعزى لمتغيرات الخبرة، والتقدير الأكاديمي، وعدد الحالات المخدومة، وكانت هناك فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير العمر. ومن جانب آخر أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة بالنسبة لتوافر تلك المهارات لمتغير التقدير الأكاديمي.

مقدمة

إنه من الأهمية بمكان أن يمتلك معلمو الأطفال ذوي صعوبات التعلم المهارات الضرورية لتربية وتعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك لأثر تلك المهارات على التلاميذ وأولياء أمورهم، ولان امتلاك المعلمين لهذه المهارات دليل على نجاحهم في العملية التربوية.

إن مجال صعوبات التعلم بحاجة إلى اهتمام وعناية بشكل أكثر، وخصوصا عملية إعداد المعلمين للعمل مع التلاميذ بشكل فردي في المكان التربوي المناسب. ولهذا يجب أن توفر المقررات والمناهج الدراسية لهؤلاء المعلمين الطرق المناسبة لتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأن توفر كذلك النماذج الجيدة لاستخدامها في الفصول الدراسية، وكذلك النشاطات التي يجب أن تصمم حول مشاكل الحياة الحقيقية [١].

ولأن معلم الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتعامل مع أطفال لهم احتياجات خاصة ويستخدم معهم طرق تدريس، ووسائل، واستراتيجيات خاصة، ويعد لهم برامج فردية تتناسب واحتياجاتهم، لهذا ينبغي الاهتمام بتطوير أساليب وطرق إعداد وتهيئة المعلمين لتزويدهم بالمهارات اللازمة للعمل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وقد جاءت هذه الدراسة لتحديد المهارات الضرورية لمعلمي صعوبات التعلم سواء المهارات الأكاديمية، أو المهارات الخاصة ببيئة العمل أو الخاصة بالاستراتيجيات التعليمية.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على المهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والوقوف على المتوافر لديهم من تلك المهارات، وهذه الدراسة تحاول بالتحديد الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ - ما أهم المهارات اللازم توافرها لدى معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم ؟

٢- ما هي المهارات المتوافرة بالفعل في الوقت الحالي لدى معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم ؟

٣ - هل تختلف أهمية المهارات بين معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم باختلاف العمر، أو الخبرة، أو المعدل التراكمي، أو عدد حالات التلاميذ المخدومة ؟

٤- هل تختلف درجة وجود تلك المهارات بين معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم باختلاف العمر، أو الخبرة، أو المعدل التراكمي، أو عدد حالات التلاميذ المخدومة ؟

فروض الدراسة

١- يتفق معلمو الأطفال ذوي صعوبات التعلم على أهمية وجود المهارات المتضمنة في أداة الدراسة لديهم.

٢- يتفق معلمو الأطفال ذوي صعوبات التعلم على توافر المهارات المتضمنة في أداة الدراسة لديهم.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس المهارات المستخدم بالنسبة لأهمية المهارات وفق المتغيرات التالية: العمر، والخبرة، والمعدل التراكمي عند التخرج، وعدد حالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المخدومة.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس المهارات المستخدم بالنسبة لتوافر المهارات وفق المتغيرات التالية: العمر، والخبرة، والمعدل التراكمي عند التخرج، وعدد حالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المخدومة.

حدود الدراسة

تحدد هذه الدراسة بما يلي:

١- اقتصرت الدراسة على معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بالمدارس التابعة لوزارة المعارف بكافة مناطق المملكة العربية السعودية المختلفة.

٢- تتحدد هذه الدراسة باستجابات مجتمع الدراسة على الأداة المعدة لجمع البيانات.

٣- تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٢٠/١٤٢١هـ.

مصطلحات الدراسة

المهارات

يقصد بها في هذه الدراسة تلك المهارات العامة في العملية التعليمية التي يجب توافرها لدى معلمي صعوبات التعلم، وذلك كالإلمام بالمعلومات الأساسية المتعلقة بالتلاميذ ذوي

صعوبات التعلم، والمعرفة بنظريات التعلم، والتشخيص والتقويم، وعملية تخطيط البرامج والأنشطة وطرق تنفيذها، ومن ذلك الخطة التربوية الفردية، وأساليب التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأولياء أمورهم. كما يقصد بها المهارات الخاصة في العملية التعليمية، كطرق تدريس المواد الأكاديمية المختلفة من قراءة، وكتابة، وحساب، وغير ذلك، بالإضافة إلى المهارات الأخرى مثل التدريب وتطبيق البرامج وتقويمها، والمهارات الاجتماعية ذات العلاقة [٢].

ذوو صعوبات التعلم

هم الأطفال الذين لديهم اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة، أو المكتوبة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو الهجاء أو في القيام بالعمليات الحسابية. وقد يرجع هذا الاضطراب إلى إعاقة في الإدراك، أو إلى إصابة في المخ، أو إلى الخلل الوظيفي المخي البسيط، أو إلى عدم القدرة على القراءة، أو إلى عدم القدرة على الكلام. ويستبعد من هذا المصطلح الأطفال ذوو صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب سلوكي، أو حرمان بيئي أو ثقافي [٣].

الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات العربية في مجال تحديد المهارات اللازمة لمعلم التعليم العام، ولكن هناك قلة في الدراسات العربية في مجال تحديد المهارات اللازمة لمعلم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ولا توجد دراسات عربية خاصة بالمهارات اللازمة لمعلم الأطفال ذوي صعوبات التعلم (حسب علم الباحث). وتوجد العديد من الدراسات الغربية التي تدرس المهارات اللازمة لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام، وكذلك في مجال المهارات اللازمة لمعلم صعوبات التعلم بشكل خاص، وسنتعرض فيما يلي لأهم الدراسات ذات العلاقة بالموضوع:

دراسة سيغالكا

يرى سيغالكا Cegelka أنه يجب على كل شخص يعمل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أن يكون ملما بما يلي، وذلك بالإضافة إلى المتطلبات الأكاديمية: (١) نظريات التقويم، وبناء الاختبارات، والإحصاء؛ (٢) نمو الطفل؛ (٣) مدخل إلى التربية الخاصة؛ (٤) مقاييس الذكاء والتحصيل؛ (٥) تخطيط وتطوير المناهج؛ (٦) نظريات التعلم؛ (٧) أساسيات إدارة وضبط السلوك [٤].

دراسة ساس

وفي دراسة ساس Sass أوضح أن المهارات اللازمة التي يحتاج إليها المعلمون من تعليمية، ومهنية، وغيرها تختلف باختلاف البيئة التعليمية، سواء كانت مدرسة داخلية، أو فصلا دراسيا خاصا، أو مدرسة عادية [٥].

دراسة مرسر

ملائمة لمرسر Mercer، فإن أنماط التدريس لا تبنى على الرغبات، أو النزوات، أو الآراء الشخصية، وإنما ينبغي على المعلمين أن يتحملوا المسؤولية ويرجعوا إلى الأبحاث والدراسات، ويطبقوا نتائج هذه البحوث والدراسات. فقد ذكر مرسر عددا من المهارات الخاصة بالتدريس الفعال والمبنية على البحوث والدراسات التي ركزت على الأبعاد التالية: مهارات بداية الدرس، ومهارات الشرح، ومهارات النمذجة، ومهارات التمارين الموجهة، ومهارات التمارين الاستقلالية، ومهارات التعميم، ومهارات إدارة وضبط السلوك، ومهارات إدارة الدرس، ومهارات إثارة الأسئلة، ومهارات المتابعة، ومهارات التغذية الراجعة، ومهارات تشجيع الاستقلالية [٦].

دراسة جرين وود وماير وكارتا

وقد توصل جرين وود وماير وكارتا Greenwood, Arreaga-Mayer & Carta (١٩٩٤) إلى أن تلاميذ الفصول التي يستخدم معلموها التدريس المبني على نتائج الأبحاث

والدراسات يشاركون أكاديميا بشكل أكبر ويحصلون على درجات إنجاز أعلى من التلاميذ في الفصول التي يستخدم معلموها طرقا أخرى [٧].

دراسة برامر وكاولي

في دراسة برامر وكاولي Parmar and Cawley تم التركيز على المعايير المتخصصة الواجب توافرها في معلمي الرياضيات لذوي صعوبات التعلم وهي: النمذجة، والعلم بالرياضيات، ومعرفة التلاميذ كمتعلمين للرياضيات، ومعرفة طرق تدريس الرياضيات، والمعرفة بنظريات التعليم مثل النظرية السلوكية، ونظرية المعنى الموجه، ونظرية التكوين العقلي [١].

دراسة آن قريف وآخرين

في هذه الدراسة أوضحت آن قريف Grave وآخرون قائمة بالمهارات اللازمة لإعداد معلم صعوبات التعلم شاملة للأبعاد التالية: (١) الاحتياجات وطبيعتها لذوي صعوبات التعلم؛ (٢) الدعم الأكاديمي ويشمل: المهارات الدراسية، والمهارات المهنية؛ (٣) مناهج دعم للمساعدة في تعديل المناهج المدرسية؛ (٤) طرق للتشخيص والقياس؛ (٥) تقديم الفصل الدراسي وإدارته؛ (٦) مهارات التعاون والاستشارة؛ (٧) الاستراتيجيات التعليمية الخاصة؛ (٨) النواحي التاريخية والقانونية؛ (٩) الممارسات والإجراءات غير التقليدية، والجوانب الطبية والخبرات التطبيقية. وهذه الأبعاد العشرة توفر قائمة من ٢٠٩ مهارات [٨].

ومن استعراض هذه العينة من الدراسات السابقة يتضح أنها تؤكد على أهمية أن يكتسب معلمو الأطفال ذوي صعوبات التعلم المهارات اللازمة للعمل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتؤكد على إعدادهم الإعداد الجيد المبني على نتائج الأبحاث والدراسات في مجال صعوبات التعلم.

وهذه الدراسات السابقة في الواقع كان اهتمامها بأهمية إعداد المعلم بشكل جيد وأن يمتلك معلم ذوي صعوبات التعلم المهارات اللازمة بدون التعرض لدرجة توافر تلك

المهارات لدى معلمي صعوبات ذوي التعلم فعليا. ومن هنا فهذه الدراسة الحالية تتناول هذه المهارات من الأهمية والتوافر لدى المعلمين في مجال صعوبات التعلم.

إجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي صعوبات التعلم التابعين لإدارات التعليم التابعة لوزارة المعارف بكافة مناطق ومحافظات المملكة العربية السعودية المختلفة، وذلك في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٢٠/١٤٢١هـ.

وقد وزعت ١٩١ استبانة على جميع معلمي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية [٩]، وقد حصل الباحث على ١١٠ استبانات من مجموع ما تم توزيعه بما يمثل ما نسبته ٥٨٪ بينما لم يحصل الباحث على ٨١ استبانة نتيجة لعدم استجابة بقية المعلمين بما يمثل ما نسبته ٤٢٪. وعليه يمكن أن يعد ما حصل عليه الباحث هو المجتمع الأصلي للدراسة، ويوضح جدول رقم ١ توزيع عينة الدراسة حسب العمر، والخبرة، والمعدل التراكمي، وعدد حالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديه.

جدول رقم ١. توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات العمر والخبرة والمعدل التراكمي وعدد حالات التلاميذ

المتغيرات		العدد	النسبة ٪	المجموع
	٢٢ - ٢٤ سنة	٣٨	٣٤,٥	
العمر	٢٥ - ٢٧ سنة	٦٦	٦٠,٠	
	٢٨ سنة فأكثر	٦	٥,٥	١١٠
	ثلاث سنوات فأقل	٩٥	٨٦,٤	
الخبرة	أكثر من ثلاث سنوات	١١	١٠,٠	
	لم يجيبوا	٤	٣,٦	١١٠
المعدل التراكمي	جيد فأقل	٧٩	٧١,٨	
	جيد جدا فأكثر	٣١	٢٨,٢	١١٠
عدد حالات	ثلاث عشرة حالة فأقل	٦٥	٥٩,١	
التلاميذ	أربع عشرة حالة فأكثر	٤٣	٣٩,١	
	لم يجيبوا	٢	١,٨	١١٠

أدوات الدراسة

استمارة جمع البيانات الأولية

تم إعداد استمارة تشتمل على المعلومات العامة المتعلقة بمجتمع الدراسة والتي تشمل بيانات عن العمر الزمني، وسنوات الخبرة، والمعدل التراكمي عند التخرج من الجامعة، وعدد حالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم التي يتعامل معها معلم صعوبات التعلم.

مقياس المهارات لمعلمي صعوبات التعلم

للتعرف على المهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم وللتأكد من مدى وجود هذه المهارات لديهم قام الباحث بتطوير مقياس المهارات لمعلمي صعوبات التعليم، والمبني على المعايير العالمية لإعداد معلم صعوبات التعلم والصادر عن رابطة الأطفال غير العاديين بالولايات المتحدة الأمريكية Council for Exceptional Children [١٠] وذلك باتخاذ الخطوات التالية:

١- مراجعة الدراسات السابقة التي توافرت للباحث عن المهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

٢- الاستفادة من المعايير العالمية لإعداد معلمي التربية الخاصة والصادرة عن رابطة الأطفال غير العاديين بالولايات المتحدة الأمريكية [٩].

٣- الاستفادة من آراء المحكمين الذين عرضت عليهم قائمة المهارات اللازمة، حيث تم إجراء بعض التعديلات عليها في ضوء ما أبدوه من ملاحظات .

وقد اشتمل المقياس في صورته النهائية على واحدة وثلاثين مهارة (انظر ملحق رقم ١.

وقد طلب من أفراد العينة الإجابة عن عبارات المقياس وذلك بوضع إشارة (×) أمام الخانة التي يراها المستجيب أكثر أهمية في العمود (أ) وذلك على مقياس ثلاثي متدرج وفق مقياس ليكرت حيث تعني درجة (٣) هاما بدرجة كبيرة، والدرجة (٢) هاما بدرجة

متوسطة، والدرجة (١) غير هام، وبناء على ذلك، فإن ارتفاع الدرجة يعد مؤشرا على التأكد من أهمية المهارة، بينما انخفاض الدرجة يعد مؤشرا على عدم أهمية هذه المهارة.

أما بالنسبة للعمود (ب)، فقد طلب من أفراد العينة الإجابة عن عبارات المقياس وذلك بوضع إشارة (×) أمام الخانة التي يراها المستجيب أكثر تعبيرا عن مدى توافر هذه المهارات لديهم، وذلك على مقياس ثلاثي متدرج وفق مقياس ليكرت حيث تعني الدرجة (٣) وجود المهارة بدرجة كبيرة، و (٢) وجود المهارة بدرجة متوسطة؛ أما الدرجة (١) فتعني عدم وجودها لديهم. وبناء على ذلك، فإن ارتفاع الدرجة يعد مؤشرا على التأكد من وجود المهارة، بينما انخفاض الدرجة يعد مؤشرا على عدم وجودها.

التحقق من صلاحية الأداة المستخدمة

صدق أداة الدراسة وثباتها

الصدق المنطقي. للتأكد من الصدق المنطقي لأداة الدراسة، فقد تم عرضها على أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، حيث تم تزويدهم بأهداف الدراسة وطريقة بناء الأداة. وقد تم فيما بعد استبعاد الفقرات التي لم تحصل على نسبة اتفاق ١٠٠٪، ومن ثم استبعدت بعض الفقرات وتم تعديل البعض الآخر ليشتمل المقياس بصورته النهائية على واحدة وثلاثين مهارة (انظر ملحق رقم ١).

الاتساق الداخلي. وذلك للتأكد من مدى تماسك العبارات بالدرجة الكلية. وقد تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الأداة والدرجة الكلية كما هو ملاحظ في الجدولين رقم ٢ ورقم ٣ وذلك على عينة استطلاعية بلغ عددها ٣٧ معلما.

يتضح من الجدولين رقم ٢ ورقم ٣ أن نتائج حساب معاملات ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه كانت عالية ودالة عند مستوى١ ٠,٠ أو مستوى ٠,٠٥.

وتم حساب معاملات الارتباط بين درجات مجتمع الدراسة على الأبعاد الثلاثة وبينها وبين درجاتهم الكلية على المقياس كما يتضح ذلك من جدول رقم ٤.

جدول رقم ٢. معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات الأداة بالدرجة الكلية للمحور الأول (الأهمية) من محاور القائمة (ن: ٣٧)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	*٠,٤٢	١٦	**٠,٥٢
		١٧	**٠,٥٨
٢	**٠,٥٠	١٨	**٠,٧٣
٣	*٠,٣٥	١٩	*٠,٣٥
٤	**٠,٤٩	٢٠	**٠,٤٩
٥	**٠,٥٠	٢١	**٠,٧٣
٦	*٠,٣٦	٢٢	**٠,٧٦
٧	**٠,٥٠	٢٣	*٠,٤١
٨	**٠,٥٠	٢٤	*٠,٣٣
٩	**٠,٥٨	٢٥	**٠,٤٤
١٠	*٠,٣٤	٢٦	**٠,٥٩
١١	*٠,٣٩	٢٧	*٠,٣٧
١٢	*٠,٤٣	٢٨	**٠,٥١
١٣	**٠,٧٠	٢٩	*٠,٣٨
١٤	**٠,٦٥	٣٠	**٠,٥٠
١٥	**٠,٦٣	٣١	**٠,٤٨

* معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠٥.

**معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١.

جدول رقم ٣. معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات الأداة بالدرجة الكلية للمحور الثاني (التوافر) من محاور القائمة (ن: ٣٧)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٥٣	١٦	**٠,٦٢
		١٧	*٠,٣٥
٢	**٠,٦٨	١٨	*٠,٣٦

تابع جدول رقم ٣

رقم العبارة	معامل الارتبـــاط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٣	٠,٥٧**	١٩	٠,٥٢**
٤	٠,٧٠**	٢٠	٠,٤٧**
٥	٠,٧٠**	٢١	٠,٥٩**
٦	٠,٦٠**	٢٢	٠,٥٩**
٧	٠,٦٤**	٢٣	٠,٧٠**
٨	٠,٥٥**	٢٤	٠,٦٦**
٩	٠,٣٨*	٢٥	٠,٦٣**
١٠	٠,٥٣**	٢٦	٠,٥٨**
١١	٠,٦٠**	٢٧	٠,٤٨**
١٢	٠,٦٧**	٢٨	٠,٧٣**
١٣	٠,٧٥**	٢٩	٠,٦٤**
١٤	٠,٥٩**	٣٠	٠,٦٣**
١٥	٠,٧٢**	٣١	٠,٣٦*

* معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠٥.

** معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١.

جدول رقم ٤. معاملات الارتباط بين درجات مجتمع الدراسة على الأبعاد الثلاثة وبينها وبين درجاتهم الكليـــة على المقياس

البعد	الأول	الثاني	الثالث
الأول			
الثاني	٠,٦٥*		
الثالث	٠,٥٦*	٠,٢٩	
الدرجة الكلية	٠,٩٣*	٠,٨٢*	٠,٦٨*

* دالة عند مستوى ٠,٠١.

ويمكن أن نلاحظ من خلال بيانات جدول رقم ٣ وجدول رقم ٤ وجود معاملات ارتباط دالة بين كل عبارة من عبارات المقياس وبين درجته الكلية وبين درجات مجتمع الدراسة على الأبعاد الثلاثة للمقياس، وبينها وبين درجاتهم الكلية وكل هذا دليل على صدق المقياس إحصائيا.

تحديد ثبات الأداة

تم تحديد ثبات الأداة على عينة مكونة من ٣٧ معلما من معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذلك بإيجاد معاملات ألفا كرونباخ Alpha Chronbach لكل بعد فرعي على حدة، ثم للأداة ككل وذلك للجزئين الأول والثاني، ويوضح جدول رقم ٥ هذه النتيجة.

جدول رقم ٥. قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ	
	الجزء الأول*	الجزء الثاني*
الأكاديمي	٠,٨٧	٠,٨٤
بيئة العمل	٠,٧٤	٠,٨٧
الاستراتيجيات التعليمية	٠,٧٩	٠,٨٦
الدرجة الكلية	٠,٩٣	٠,٩٢

* جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١.

الأساليب الإحصائية

من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث عددا من الأساليب الإحصائية للتحقق من صدق المقياس وثباته تمثلت في التحليل العاملي، ومعامل ارتباط بيرسون، وألفا كرونباخ بالإضافة إلى المتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) T test، واختبار تحليل التباين ANOVA .

العوامل الثلاثة للمقياس

أوضحت نتائج التحليل العاملي لاستجابات مجتمع الدراسة على مقياس المهارات لمعلمي صعوبات التعلم عن ثلاثة عوامل بعد استبعاد الرابع الذي تشبع بالفقرة الثانية من المقياس (يستطيع تحديد أوجه الخلاف بين المؤيدين والمعارضين حول مختلف القضايا والاتجاهات المتعلقة بمجال التربية الخاصة وصعوبات التعلم). ويوضح جدول رقم ٦ العوامل الثلاثة للمقياس، وقد أعطيت هذه العوامل - التي أظهرها التحليل العاملي باستخدام طريقة التدوير المتعامد - التسميات التالية:

العامل الأول: الأكاديمي

اشتمل هذا العامل على الفقرات الخاصة بالمهارات الأكاديمية، وقد تراوح تشبع الفقرات الثلاثة عشر ما بين ٠,٤٠ - ٠,٩٦.

العامل الثاني: بيئة العمل

اشتمل هذا العامل على الفقرات الخاصة بالمهارات الخاصة ببيئة العمل، وقد تراوح تشبع الفقرات الاثنتي عشر ما بين ٠,٤٥ - ٠,٨٢.

العامل الثالث: الاستراتيجيات التعليمية

اشتمل هذا العامل على الفقرات الخاصة بالمهارات ذات العلاقة بالاستراتيجيات التعليمية، وقد تراوح تشبع الفقرات الست ما بين ٠,٤٨ - ٠,٨٠.

جدول رقم ٦. التحليل العاملي لمقياس المهارات لمعلمي صعوبات التعلم وتشبعات فقراته بالعوامل الثلاثة

م	العبـــــــارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١	يستطيع تحديد مختلف العوامل المؤثرة سواء كانت ثقافية أو لغوية المؤثرة على برامج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.		٠,٧٩	
٢	القدرة على التزود بالمعلومات عن مختلف الجوانب المعرفية، والتواصلية والجسمية، والثقافية والاجتماعية، والسلوكية لحالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.		٠,٨٢	

تابع جدول رقم ٦

م	العبــــــــــــارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
٣	القدرة على اختيار وتطبيق المقاييس المناسبة للأفراد ذوي صعوبات التعلم.	٠,٨٣		
٤	يستخدم استراتيجيات تعليمية فعالة في مجال المهارات الأساسية بما في ذلك القراءة والكتابة والحساب والاستماع.			٠,٨٠
٥	استخدام الاستراتيجيات التعليمية الفاعلة من مختلف المهارات الدراسية ويطبقها على المجالات الأكاديمية.			٠,٦٣
٦	يستخدم المهارات التدريسية لتحسين عملية التفكير.			٠,٧٤
٧	يستخدم طرق القراءة الملائمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	٠,٩٦		
٨	يستخدم طرق التهجئة والاستراتيجيات التعليمية الملائمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	٠,٧١		
٩	يساعد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اكتشاف الأخطاء في اللغة الشفهية والمكتوبة والتنبوء بها.	٠,٤١		
١٠	يستخدم طرق تعليم الكتابة اليدوية والاستراتيجيات التعليمية الملائمة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.			٠,٦٤
١١	يختار الوقت المناسب لتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الكتابة سواء باستخدام الكتابة المتصلة أو المنفصلة.		٠ر٦٤	
١٢	يستخدم طرق التدريس والاستراتيجيات التعليمية المناسبة في الرياضيات المتمثلة في النطق الجيد، والممارسة، والتغذية الفورية، والمراجعة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	٠,٤٩		
١٣	يستخدم الاستراتيجيات التعليمية القائمة على نتائج الدراسات والأبحاث الخاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	٠,٦٠		
١٤	يعدل من سرعته في تقديم الدرس ويستخدم الطرق التنظيمية لذلك.	٠,٦٩		
١٥	يقوم بدمج الاستراتيجيات التعليمية الملائمة لتوفير التدريس الفعال سواء في الجوانب الأكاديمية أو غير الأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.			٠,٤٨

تابع جدول رقم ٦

م	العبـــــــــــــارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١٦	إعداد البيئة التعليمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم التي توفر التغذية الراجعة من الأقران والراشدين.			٠,٦٤
١٧	يقوم بمسؤولياته تجاه التلاميذ المعرضين للخطر والذين يماثلون أقرانهم من ذوي صعوبات التعلم.	٠,٤١		
١٨	يشارك في الأنشطة الخاصة بمجال صعوبات التعلم.	٠,٦١		
١٩	يخلق مناخا تعليميا إيجابيا تراعى فيه الفروق الفردية.		٠,٤٥	
٢٠	يعد المواد التعليمية لتطبيق خطة الدرس اليومية.	٠,٨٠		
٢١	يراعى الإجراءات التقويمية، والتخطيطية، والإدارية التي تطابق احتياجات التلميذ مع البيئة التعليمية.		٠,٥٠	
٢٢	إعداد البيئة التعليمية التي تشجع التلاميذ على المشاركة الفعالة من خلال الأنشطة المختلفة.	٠,٤٩		
٢٣	إعداد بيئة تعليمية تشجع على الدفاع الذاتي والاعتماد على النفس.		٠,٧٢	
٢٤	يوظف مهارات العمل التعاوني للعمل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأولياء الأمور، والمدرسة.		٠,٥٥	
٢٥	يتواصل مع التلاميذ وأولياء الأمور، ومنسوبي المدرسة والمجتمع المحلي بهدف استشارتهم.		٠,٨٠	
٢٦	يشجع أولياء الأمور ليشاركوا بفعالية في الفريق التعليمي.		٠,٧٦	
٢٧	يتعاون مع معلمي الصفوف العادية، ومنسوبي المدرسة، والمجتمع المحلي في دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئات التعليمية المختلفة.		٠,٦٤	
٢٨	الإشراف المباشر على نشاطات الفصل الدراسي والتي يقوم بها مساعد المعلم، أو المتعاونون المتطوعون، أو التلاميذ ذات العلاقة بصعوبات التعلم.		٠,٥٠	
٢٩	يخطط وينفذ الاجتماعات التعاونية مع أولياء الأمور ومقدمي الخدمات.		٠,٦٨	
٣٠	الالتزام بمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للحصول على أعلى المستويات التعليمية الممكنة.	٠,٦٨		
٣١	يظهر ويحافظ على مستوى عال من الكفاءة والنزاهة في مجال عمله.	٠,٧٨		

نتائج الدراسة

الفرض الأول

ينص الفرض الأول على اتفاق معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على أهمية وجود المهارات المتضمنة في أداة الدراسة لديهم.

ومن أجل التحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية لأبعاد المقياس الثلاثة لكل جزء على حدة (الأهمية والتوافر) ويوضح جدول رقم ٧ نتائج ذلك.

جدول رقم ٧. ترتيب المهارات حسب أهميتها وحسب توافرها ملائمة لمجتمع الدراسة

المهارات حسب الأهمية		المهارات حسب توافرها	
المهارات	المتوسط	المهارات	المتوسط
المهارات الأكاديمية	٢,٦٧	المهارات الأكاديمية	٢,٤١
مهارات الاستراتيجيات التعليمية	٢,٦٣	مهارات بيئة العمل	٢,٢٢
مهارات بيئة العمل	٢,٥٨	مهارات الاستراتيجيات التعليمية	٢,١٨

يتبين من جدول رقم ٧ أن معلمي صعوبات التعلم أعطوا أهمية كبرى لجميع المهارات الموجودة في القائمة، فقد تراوحت المتوسطات من ٢,٥٨ إلى ٢,٦٧، حيث حصلت المهارات الأكاديمية على متوسط ٢,٦٧، وتلي ذلك المهارات الخاصة بالاستراتيجيات التعليمية (٢,٦٣)، ثم مهارات بيئة العمل (٢,٥٨)، مما يفيد أن معلمي صعوبات التعلم يرون أن كل المهارات التي تضمنتها القائمة على درجة عالية من الأهمية، وذلك يحقق الفرض الأول من الدراسة.

الفرض الثاني

ينص هذا الفرض على أن معلمي صعوبات التعلم يتفقون على توافر المهارات المتضمنة في أداة الدراسة لديهم. ومن أجل التحقق من هذا الفرض فقد تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجة توافر المهارات المتضمنة في كل بعد من الأبعاد الثلاثة لدى

معلمي صعوبات التعلم. ويوضح جدول رقم ٧ هذه النتيجة، حيث تبين أن المهارات الأكاديمية تأتي في الدرجة الأولى من حيث التوافر (٢.٤١)، ثم مهارات بيئة العمل (٢.٢٢)، ثم مهارات الاستراتيجيات التعليمية (٢.١٨) مما يعني تحقق الفرض الثاني للدراسة.

الفرض الثالث

ينص هذا الفرض على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس المهارات المستخدم بالنسبة لأهمية المهارات وفق المتغيرات التالية: العمر، والخبرة، والمعدل التراكمي عند التخرج، وعدد حالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المخدومة. وللتحقق من هذا الفرض فقد تم إخضاع درجات أفراد العينة لتحليل التباين أحادي الاتجاه واختبار(ت)، وتوضح الجداول ذات الأرقام ٨-١٢ هذه النتائج.

جدول رقم ٨. نتائج تحليل التباين لدرجات مجتمع الدراسة على قائمة المهارات (الأهمية) وفقا لمتغير العمر الزمني

أبعاد القائمة	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف"	
					القيمة	الدلالة
الأكاديمي	بين المجموعات	٢	٩٩,٣٩	٤٩,٦٩		
	داخل المجموعات	١٠٧	٢٢٩٤,٩٧	٢١,٤٤	٠,١٠٣٥	غير دالة
بيئة العمل	بين المجموعات	٢	١٠٧,٦٣	٥٣.٨١		
	داخل المجموعات	١٠٧	١٣٢٠,٩١	١٢,٣٤	٠,٠١٥١	٠,٠٥
الاستراتيجيات	بين المجموعات	٢	١٠,٦٦	٥,٣٣		
	داخل المجموعات	١٠٧	٦٥٨,٣٢	٦,١٥	٠,٤٢٣٢	غير دالة

جدول رقم ٩. نتائج اختبار شيفيه للكشف عن الفروق الدالة بين متوسطات درجات الفئات الفرعية الثلاث في ضوء العمر الزمني

البعد	الفئة العمرية الدالة ومتوسطها	فئات الخبرة ومتوسطاتها		
		الفئة الأولى ٢٢ - ٢٤ سنة	الفئة الثانية ٢٥ - ٢٧ سنة	الفئة الثالثة ٢٨ سنة فأكثر
بيئة العمل	الأولى ٣٢,٤٢	*٣٢,٤٢	٣٠,٣٢	٣٠,٦٦

* دالة عند مستوى ٠,٠٥.

يتضح من جدول رقم ٨ أن جميع قيم " ف " غير دالة عند مستوى ٠.٠٥ ، ما عدا أن قيمة "ف" دالة عند مستوى ٠.٠٥ لبعد بيئة العمل، وقد استخدم اختبار شيفيه لتحديد موضع وجهة تلك الفروق.

ويوضح جدول رقم ٩ نتائج اختبار شيفية لتحديد الفروق بالنسبة لبعد بيئة العمل الدال.

ويبين جدول رقم ٩ كذلك وجود فروق دالة بين متوسطات أفراد العينية في الفئتين العمريتين الأولى والثانية بالنسبة لمهارات بيئة العمل والدرجة الكلية لصالح الفئة الأولى.

جدول رقم ١٠. نتائج اختبارات (ت) لدرجات مجتمع الدراسة على قائمة المهارات (الأهمية) وفقا لمتغير الخبرة

البعد	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الأكاديمي	خبرة ١-٣ سنوات	٩٥	٣٤,٨٥	٤,٥٥		
	خبرة ٤ سنوات فأكثر	١١	٣٣,٥٤	٦,٠٩	٠,٨٧	غير دالة
بيئة العمل	خبرة ١-٣ سنوات	٩٥	٣١,١٥	٣,٤٣		
	خبرة ٣ سنوات فأكثر	١١	٣٠,١٨	٥,٠٦	٠,٦٢	غير دالة
الاستراتيجيات	خبرة ١-٣ سنوات	٩٥	١٥,٨٨	٢.٤٢		
	خبرة ٣ سنوات فأكثر	١١	١٥,٧٣	٢,١٥	٠,٢١	غير دالة

يتضح من جدول رقم ١٠ أن جميع قيم اختبار (ت) غير دالة عند مستوى ٠,٠٥ مما يشير إلى أن متغير الخبرة لا يؤثر على تقدير معلمي صعوبات التعلم لأهمية المهارات.

جدول رقم ١١. نتائج اختبارات (ت) لدرجات مجتمع الدراسة على قائمة المهارات (الأهمية) وفقا لمتغير التقدير الأكاديمي عند التخرج

البعد	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الأكاديمي	جيد	٧٩	٣٤,٩١	٤,٨٨		
	جيد جدا	٣١	٣٤,٣٥	٤,٢١	٠,٥٦	غير دالة
بيئة العمل	جيد	٧٩	٣١,١٦	٣,٧٣		
	جيد جدا	٣١	٣٠,٨٠	٣,٣٦	٠,٤٧	غير دالة
الاستراتيجيات	جيد	٧٩	١٥,٨١	٢,٦٩		
	جيد جدا	٣١	١٥,٨٠	١,٨٥	٠,٠١	غير دالة

ويتضح من جدول رقم ١١ أن جميع قيم اختبار (ت) غير دالة عند مستوى ٠.٠٥ مما يشير إلى أن متغير التقدير الأكاديمي عند التخرج لمعلمي صعوبات التعلم لا يؤثر على تقديرهم لأهمية المهارات.

جدول رقم ١٢. نتائج اختبارات (ت) لدرجات مجتمع الدراسة على قائمة المهارات (الأهمية) وفقا لمتغير عدد الحالات المخدومة

البعد	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الأكاديمي	١٣ حالة فأقل	٦٥	٣٤,٨٣	٥,٣١		
	١٤ حالة فأقل	٤٣	٣٤,٨١	٣,٦٤	٠,٠٢	غير دالة
بيئة العمل	١٣ فأقل	٦٥	٣١,٠٦	٤,١٨		
	١٤ حالة فأكثر	٤٣	٣١,٢٣	٢,٦٠	٠,٢٦	غير دالة
الاستراتيجيات	١٣ حالة فأكثر	٦٥	١٥,٧٨	٢,٥٨		
	١٤ حالة فأكثر	٤٣	١٥,٨٦	٢,٤١	٠,١٥	غير دالة

ويتضح كذلك من الجدول رقم ١٢ أن جميع قيم اختبار (ت) غير دالة عند مستوى ٠.٠٥ مما يشير إلى أن متغير الحالات المخدومة من قبل معلمي صعوبات التعلم لا يؤثر على تقديرهم لأهمية المهارات.

وبهذا توضح النتائج المذكورة بالجداول ذات الأرقام ٦ ، ٨ ، ٩ و ١٠ عدم اختلاف أهمية المهارات باختلاف العمر الزمني ما عدا بعد بيئة العمل الدال (انظر جدول رقم ٩)، وعدم اختلاف المهارات كذلك باختلاف الخبرة، والمعدل التراكمي عند التخرج، وعدد الحالات المخدومة من قبل معلمي صعوبات التعلم، مما يدل على تحقق الفرض الثالث من الدراسة.

الفرض الرابع

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس المهارات المستخدم بالنسبة لتوافر تلك المهارات وفق متغيرات العمر، والخبرة، والمعدل التراكمي عند التخرج، وعدد الحالات المخدومة من قبل معلمي صعوبات التعلم.

وللتحقق من هذا الفرض تم إخضاع درجات أفراد العينة على المقياس المستخدم (الجزء الثاني) لتحليل التباين الأحادي الاتجاه، واختبار (ت)، وتوضح الجداول ذات الأرقام ١٣ ، ١٤ ، ١٥ و ١٦ هذه النتائج.

جدول رقم ١٣. نتائج تحليل التباين لدرجات مجتمع الدراسة على قائمة المهارات (التوافر) وفقا لمتغير العمر الزمني

أبعاد القائمة	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف"	
					القيمة	الدلالة
الأكاديمي	بين المجموعات	٢	٢٥,٨٨	١٢,٩٤		
	داخل المجموعات	١٠٧	٢٥١١,٩٤	٢٣,٤٨	٠,٥٧٨	غير دالة
بيئة العمل	بين المجموعات	٢	٥٩,٤٧	٢٩,٧٣		
	داخل المجموعات	١٠٧	٢٥٩٥,٤٠	٢٧,٦٦	٠,٣٤٥	غير دالة
الاستراتيجيات	بين المجموعات	٢	١٠,٨٢	٥,٤١		
	داخل المجموعات	١٠٧	٩٢٨,٨٥	٨,٦٨	٠,٥٣٨	غير دالة

يتبين من جدول رقم ١٣ أن جميع قيم "ف" غير دالة بالنسبة لدرجات أفراد مجتمع الدراسة على قائمة المهارات (التوافر) وفقا لمتغير العمر الزمني.

جدول رقم ١٤. نتائج اختبارات (ت) لدرجات مجتمع الدراسة على قائمة المهارات (التوافر) وفقا لمتغير الخبرة

البعد	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الأكاديمي	خبرة ١-٣ سنوات	٩٥	٣١,٤٢	٤,٧٤		
	خبرة ٤ سنوات فأكثر	١١	٣٠,١٨	٦,٢٣	٠,٧٩	غير دالة
بيئة العمل	خبرة ١-٣ سنوات	٩٥	٢٦,٨٠	٥,٢٩		
	خبرة ٤ سنوات فأكثر	١١	٢٦,١٨	٤,٦٤	٠,٣٧	غير دالة
الاستراتيجيات	خبرة ١-٣ سنوات	٩٥	١٣,١٦	٢,٩٦		
	خبرة ٤ سنوات فأكثر	١١	١٢,٧٣	٣,١٣	٠,٤٥	غير دالة

ويتضح من جدول رقم ١٤ أن قيم اختبار (ت) غير دالة بالنسبة لدرجات أفراد مجتمع الدراسة على قائمة المهارات بالنسبة لتوافر تلك المهارات وفقا لمتغير الخبرة.

جدول رقم ١٥. نتائج اختبارات (ت) لدرجات مجتمع الدراسة على قائمة المهارات (التوافر) وفقا لمتغير التقدير الأكاديمي عند التخرج

البعد	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الأكاديمي	جيد	٧٩	٣٢,١١	٤,٦٠		
	جيد جدا	٣١	٢٩,١٣	٤,٨١	٣,٠٣	٠,٠٠٣*
بيئة العمل	جيد	٧٩	٢٧,٤٣	٥,٠٥		
	جيد جدا	٣١	٢٤,٦٨	٥,٣٦	٢,٥٣	٠,٠١٣*
الاستراتيجيات	جيد	٧٩	١٣,٢٩	٣,٠٨		
	جيد جدا	٣١	١٢,٤٥	٢,٤٥	١,٣٥	غير دالة

* دالة عند مستوى ٠,٠١.

ويتضح من جدول رقم ١٥ أن جميع اختبارات (ت) دالة عند مستوى ٠,٠١ عدا الاستراتيجيات التعليمية، وذلك بالنسبة لدرجات أفراد مجتمع الدراسة على قائمة المهارات المتوافرة لديهم وفقا لمتغير التقدير الأكاديمي عند التخرج.

جدول رقم ١٦. نتائج اختبارات (ت) لدرجات مجتمع الدراسة على قائمة المهارات (التوافر) وفقا لمتغير عدد الحالات المخدومة

البعد	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الأكاديمي	١٣ حالة فأقل	٦٥	٣١,٩٢	٤,٨٧		
	١٤ حالة فأكثر	٤٣	٣٠,٥٨	٤,٦٠	١,٤٣	غير دالة
بيئة العمل	١٣ حالة فأقل	٦٥	٢٧,٢٦	٥,٣٣		
	١٤ حالة فأكثر	٤٣	٢٥,٨٨	٥,١٧	١,٣٣	غير دالة
الاستراتيجيات	١٣ حالة فأقل	٦٥	١٣,٣٦	٣,١٢		
	١٤ حالة فأكثر	٤٣	١٢,٦٣	٢,٦٧	١,٢٨	غير دالة

وأخيرا يتضح من جدول رقم ١٦ أن قيم اختبار (ت) لدرجات أفراد مجتمع الدراسة على قائمة المهارات المتوافرة غير دالة وفقا لمتغير عدد الحالات المخدومة من قبل معلمي صعوبات التعلم.

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على المهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والتعرف على ما هو متوافر لديهم من هذه المهارات.

وقد أوضحت النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم يرون أن كل المهارات التي تضمنها مقياس المهارات بمحاوره الثلاثة على درجة عالية من الأهمية بالنسبة لهم، وتتفق هذه الدراسة تماما في أهمية قائمة المهارات التي اشتملت عليها هذه الدراسة مع المعايير العالمية لإعداد معلمي صعوبات التعلم والصادرة عن رابطة الأطفال غير العاديين بالولايات المتحدة الأمريكية [١٠].

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة آن جريف Grave وآخرين [٨] في أهمية كل من المهارات الأكاديمية، والمهارات الخاصة بالاستراتيجيات التعليمية.

وأيضا توصلت الدراسة الحالية إلى أن المهارات الأكاديمية موجودة بشكل كبير جدا (٢.٤١ من ٣.٠٠) لدى معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وأن مهارات

الاستراتيجيات التعليمية موجودة بشكل كبير نسبيا (٢,٢٢ من ٣,٠٠)، في حين توصلت الدراسة إلى أن المهارات الخاصة ببيئة العمل بدرجة أقل نسبيا (٢,١٨ من ٣,٠٠)، وذلك مقارنة بالمهارات الأخرى (انظر جدول رقم ٧). وقد يرجع ذلك إلى قلة سنوات الخبرة بالنسبة لهؤلاء المعلمين، حيث إن ما نسبته ٨٦,٤٪ من مجتمع الدراسة لديهم سنوات خبرة أقل من ثلاث سنوات، في حين أن ما نسبته ١١٪ فقط لديهم خبرة أكثر من ثلاث سنوات (انظر جدول رقم ١).

وقد بينت نتائج الدراسة ما يفيد عدم تحقق الفرض الثالث من فروض الدراسة ما عدا تحققه بالنسبة لمتغير العمر الزمني لبعد بيئة العمل، حيث بين جدول رقم ٧ نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق بالنسبة لبعد بيئة العمل، ويدل أن هناك فروقا دالة بين متوسطات أفراد العينة في الفئتين العمريتين الأولى والثانية بالنسبة لمهارات بيئة العمل والدرجة الكلية لصالح الفئة الأولى (انظر جدول رقم ٨ وجدول رقم ٩).

في حين لم تتأثر وجهات أفراد العينة حول أهمية المهارات بمتغيرات الخبرة، والمعدل التراكمي عند التخرج، وعدد حالات الأطفال ذوي صعوبات التعلم المخدومة قبل معلمي صعوبات التعلم (انظر الجداول ذات الأرقام ١٠، و١١، و١٢).

وقد يرجع عدم وجود فروق راجعة لمتغير الخبرة إلى حداثة مجال صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية وقلة خبرة معلمي صعوبات التعلم في هذا المجال، إذ سبق توضيح أن ما نسبته٨٦,٤٪ من مجتمع الدراسة لديهم سنوات خبرة أقل من ثلاث سنوات، في حين أن ما نسبته ١١٪ لديهم خبرة أكثر من ثلاث سنوات (انظر جدول رقم ١).

وقد يرجع عدم وجود فروق راجعة لمتغير المعدل التراكمي إلى تقارب كبير في مستوى المعلمين، حيث إن ٧١,٨٪ منهم حاصل على تقدير جيد فأقل و٢٨,٢٪ منهم حاصل على تقدير جيد جدا فأكثر (انظر جدول رقم ١).

وأخيرا قد يرجع عدم وجود فروق راجعة لمتغير عدد الحالات المخدومة من قبل معلمي صعوبات التعلم إلى التقارب كذلك في عدد الحالات لديهم، إذ أن معظم هؤلاء المعلمين يقومون برعاية ثلاث عشرة حالة فأقل ما نسبته (٥٩,١٪) في حين يبلغ عدد المعلمين الذين يقومون برعاية أربع عشرة حالة فأكثر ما نسبته (٣٩,١٪).

وبالنسبة للفرض الرابع من فروض الدراسة ، قد بينت النتائج ما يفيد تحققه وصحته بالنسبة لمتغير التقدير التراكمي عند التخرج حيث تشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المعلمين الحاصلين على جيد جدا فأكثر والمعلمين الحاصلين على جيد فأقل فيما يتعلق بوجهة نظرهم حول مدى توافر تلك المهارات وذلك للبعد الأكاديمي وبيئة العمل ، في حين لم يكن هناك فروق دالة بالنسبة لبعد الاستراتيجيات (انظر جدول رقم ١٥).

أما بالنسبة للمتغيرات الأخرى فلم تشر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة بالنسبة لمتغير العمر والخبرة وعدد الحالات المخدومة من قبل معلمي صعوبات التعلم.

ويمكن إرجاع عدم وجود فروق دالة بالنسبة لتوافر المهارات لدى معلمي صعوبات التعلم بالنسبة لمتغير العمر إلى تقارب أعمار هؤلاء المعلمين ، إذ تتراوح أعمار معظم هؤلاء المعلمين بين ٢٢ و ٢٨ سنة (انظر جدول رقم ١).

أما بالنسبة لعدم وجود فروق دالة بالنسبة لتوافر المهارات لدى معلمي صعوبات التعلم لمتغير الخبرة ، فيمكن أن نذكر ما ذكر سابقا من حداثة مجال صعوبات التعلم في مدارس المملكة العربية السعودية وقلة خبرة معلمي صعوبات التعلم في هذا المجال (انظر جدول رقم ١).

أما بالنسبة لعدم وجود فروق دالة بالنسبة لتوافر المهارات لدى معلمي صعوبات التعلم بخصوص متغير عدد حالات صعوبات التعلم المخدومة من قبل معلمي صعوبات التعلم ، فان ذلك يشير إلى التقارب في عدد الحالات المخدومة من قبل معلمي صعوبات التعلم (انظر جدول رقم ١).

التوصيات

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة ، يوصي الباحث بما يلي :

١ - اتفق أفراد مجتمع هذه الدراسة على أن قائمة المهارات اللازمة لمعلم الأطفال ذوي صعوبات التعلم على درجة عالية من الأهمية ، وعلى ضوء ذلك يوصي الباحث بضرورة تضمين هذه المهارات في برامج إعداد وتأهيل معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالكليات التي يوجد بها أقسام للتربية الخاصة.

٢- تزويد معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم بهذه المهارات عن طريق الدورات التدريبية أو ورش العمل.

٣- يوصي الباحث بدراسة المهارات اللازمة لمعلمي فئات التربية الخاصة المختلفة (كالتخلف العقلي، والإعاقة البصرية... وغيرها).

ملحق رقم ١

عزيزي معلم صعوبات التعلم المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.. .. وبعد،،،

يقوم الباحث بدراسة تهدف إلى التعرف على المهارات اللازمة لمعلمي صعوبات التعلم، ومعرفة المهارات الموجودة والمفقودة لديهم من هذه المهارات من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم.

أرجو تحديد وجهة نظرك حول كل عبارة من عبارات المقياس بحيث تضع علامة (×) أمام كل عبارة من العبارات الخاصة بدرجة الأهمية التي تراها مناسبة وذلك من العمود (أ) وعلامة (×) تحت الدرجة التي تحدد مدى توافر هذه المهارات وذلك من العمود(ب).

أشكركم على حسن تعاونكم،،،،

الباحث

د.عبدالعزيز بن محمد العبد الجبار

قسم التربية الخاصة

كلية التربية / جامعة الملك سعود

أولا: معلومات عامـــة

فضلا ضع علامة (×) في المربع المناسب:

١- العمـر: .... سنــة

٢- سنوات الخبرة: .... سنـة

٣- المعدل التراكمي عند التخرج :

☐ مقبول

☐ جيد

☐ جيد جدا

☐ ممتاز

٤- عدد حالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديك هذا الفصل : ....

ثانيا: أرجو وضع علامة (×) في المربع المناسب لإجابتك:

	المهـــــــــــارات	درجة الأهمية (أ)			مدى توافر هذه المهارات لدى المعلم (ب)		
		مهمة بدرجة كبيرة	مهمة بدرجة متوسطة	غير مهمة	موجودة بدرجة كبيرة	موجودة بدرجة متوسطة	مفقودة
١	يستطيع تحديد مختلف العوامل سـواء كانت ثقافية أو لغويـة ، المؤثـرة علـى برامج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.						
٢	القدرة علـى التزود بالمعلومـات عـن مختلف الجوانب المعرفية ، والتواصلية والجسـمية ، والثقافيـة والاجتماعيـة ، والسـلوكية لحـالات التلاميـذ ذوي صعوبات التعلم.						

	المهـــــــــــارات	درجة الأهمية (أ)			مدى توافر هذه المهارات لدى المعلم (ب)		
		مهمة بدرجة كبيرة	مهمة بدرجة متوسطة	غير مهمة	موجودة بدرجة كبيرة	موجودة بدرجة متوسطة	مفقودة
٣	القدرة على اختيار وتطبيق المقـاييس المناسبة للأفراد ذوي صعوبات التعلم.						
٤	يستخدم استراتيجيات تعليمية فعالة في مجال المـهارات الأساسية بمـا في ذلـك القراءة والكتابة والحساب والاستماع.						
٥	يستخدم الاستراتيجيات التعليمية الفاعلة من مختلف المهارات الدراسية ويطبقها على المجالات الأكاديمية.						
٦	يستخدم المهارات التدريسية لتحسين عملية التفكير.						
٧	يستخدم طرق القراءة الملائمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.						
٨	يستخدم طرق التهجئة والاستراتيجيات التعليمية الملائمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.						
٩	يساعد التلاميذ ذوي صعوبـات التعلم في اكتشاف الأخطاء في اللغة الشفهية والمكتوبة والتنبؤ بها.						
١٠	يستخدم طرق تعليم الكتابـة اليدوية والاستراتيجيات التعليمية الملائمة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.						
١١	يختار الوقت المناسب لتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الكتابة ، سواء باستخدام الكتابة المتصلة أو المنفصلة.						

		(أ)			(ب)		
	المهــــــــــــارات	درجة الأهمية			مدى توافر هذه المهارات لدى المعلم		
		مهمة بدرجة كبيرة	مهمة بدرجة متوسطة	غير مهمة	موجودة بدرجة كبيرة	موجودة بدرجة متوسطة	مفقودة
١٢	يستخدم طرق التدريس والاستراتيجيات التعليمية المناسبة في الرياضيات المتمثلة في النطق الجيد، والممارسة، والتغذية الفورية، والمراجعة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.						
١٣	يستخدم الاستراتيجيات التعليمية القائمة على نتائج الدراسات والأبحاث الخاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.						
١٤	يعدل من سرعته في تقديم الدرس ويستخدم الطرق التنظيمية لذلك.						
١٥	يقوم بدمج الاستراتيجيات التعليمية الملائمة لتوفير التدريس الفعال سواء في الجوانب الأكاديمية أو غير الأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.						
١٦	إعداد البيئة التعليمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم التي توفر التغذية الراجعة من الأقران والراشدين.						
١٧	يقوم بمسؤولياته تجاه التلاميذ المعرضين للخطر والذين يماثلون أقرانهم من ذوي صعوبات التعلم.						
١٨	يشارك في الأنشطة الخاصة بمجال صعوبات التعلم.						

المهـــــــــارات		درجة الأهمية (أ)			مدى توافر هذه المهارات لدى المعلم (ب)		
		مهمة بدرجة كبيرة	مهمة بدرجة متوسطة	غير مهمة	موجودة بدرجة كبيرة	موجودة بدرجة متوسطة	مفقودة
١٩	يخلق مناخا تعليميا إيجابيا تراعى فيه الفروق الفردية.						
٢٠	يعد المواد التعليمية لتطبيق خطة الدرس اليومية.						
٢١	يراعي الإجراءات التقويمية ، والتخطيطية ، والإدارية التي تطابق احتياجات التلميذ مع البيئة التعليمية.						
٢٢	إعداد البيئة التعليمية التي تشجع التلاميذ على المشاركة الفعالة من خلال الأنشطة المختلفة.						
٢٣	إعداد بيئة تعليمية تشجع على الدفاع الذاتي والاعتماد على النفس.						
٢٤	يوظف مهارات العمل التعاوني للعمل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وأولياء الأمور ، والمدرسة.						
٢٥	يتواصل مع التلاميذ وأولياء الأمور ، ومنسوبي المدرسة والمجتمع المحلي بهدف استشارتهم.						
٢٦	يشجع أولياء الأمور ليشاركوا بفعالية في الفريق التعليمي.						
٢٧	يتعاون مع معلمي الصفوف العادية ، ومنسوبي المدرسة ، والمجتمع المحلي في دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئات التعليمية المختلفة.						

(أ) (ب)

	المهـــــــــــارات	درجة الأهمية			مدى توافر هذه المهارات لدى المعلم		
		مهمة بدرجة كبيرة	مهمة بدرجة متوسطة	غير مهمة	موجودة بدرجة كبيرة	موجودة بدرجة متوسطة	مفقودة
٢٨	الإشراف المباشر على نشاطات الفصل الدراسي والتي يقوم بها مساعد المعلم، أو المتعاونون المتطوعون، أو التلاميذ ذات العلاقة بصعوبات التعلم.						
٢٩	يخطط وينفذ الاجتماعات التعاونية مع أولياء الأمور ومقدمي الخدمات.						
٣٠	الالتزام بمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للحصول على أعلى المستويات التعليمية الممكنة.						
٣١	يظهر ويحافظ على مستوى عال من الكفاءة والنزاهة في مجال عمله.						

المراجع

[١] Parmar, R., and J. Cawley. "Preparing Teachers to Teach Mathematics to Students with Learning Disabilities." *Journal of Learning Disabilities*, 30 (1997), 188-97.

[٢] العبد الجبار، عبدالعزيز. "الكفايات اللازمة لمعلمي الأطفال المعوقين سمعيا: أهميتها ومدى توافرها لديهم." *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، ٣ (١٩٩٨م)، ٤٧-٨٦.

[٣] Hallahan, D.P., and J.M. Kauffman. *Exceptional Children, Introduction to Special Education*. 6th ed. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1994.

[٤] Cegelka, W.J. "The Competencies Needed by Persons Responsible for Classifying Children with Learning Disabilities." *The Journal of Special Education*, 16, 1(1982), 65-72.

[٥] Sass-Lehrer, M. "Competencies Critical to Teachers of Hearing-Impaired Students in Two Settings: Supervisor's Views." *American Annals of the Deaf*, 131 (1986), 9-15.

[٦] Mercer. Ceil, D. *Students with Learning Disabilities.* 5th ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1997.

[٧] Greenwood, C.R., C. Arreaga-Mayer, and J.J. Carta. "Identification and Translation of Effective Teacher-Developed Instructional Procedures for General Practice." *Remedial and Special Education,* 15 (1994), 140-51.

[٨] Grave, A., M.F. Landers, J. Lokerson, J. Luchow, M. Horrath, and K. Garnett. *The DOD Competencies for Teachers of Students with Learning Disabilities.* Reston, VA: Council for Exceptional Children, 1992.

[٩] الأمانة العامة للتربية الخاصة. *إحصائية عدد معلمي برامج صعوبات التعلم لعام ١٤٢٠/١٤٢١هـ.* الرياض: وزارة المعارف، ١٤٢٠هـ.

[١٠] The Council for Exceptional Children (CEC). *What Every Special Educator Must Know: The International Standards for the Preparation and Certification of Special Education Teachers.* Reston, VA: CEC, 1996.

The Skills Necessary for Teachers of Students with Learning Disabilities: Their Importance and the Extent to Which Students Possess Them

Abdulaziz M. Abduljabbar

Associate Professor, Dept. of Special Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of this study was to determine the skills necessary for teachers of students with learning disabilities, their importance, and to what extent the teachers actually possess these necessary skills.

A questionnaire was sent to teachers of students with learning disabilities in Saudi Arabia (N = 110). The questionnaire dealt with the following skills: academic skills, educational strategy skills, and work environment skills. The study resulted in the following:

1. There is a significant difference between teachers related to their age in terms of importance of skills.

2. There is a significant difference between teachers related to their GPA, in terms of having these skills.

مجلة جامعة الملك سعود، م ١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٢٠٧-٢٣٤ (١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م)

العلاقة بين مستوى التدين والقلق العام لدى عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض

صالح بن إبراهيم الصنيع

أستاذ مشارك، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٠/٦/٤هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٢١/٢/١٩هـ)

ملخص البحث. هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين التدين والقلق العام لدى عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض. وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من الطلاب، إحداهما طلاب كلية الشريعة وعددهم ١١٩ طالبا متوسط عمرهم ٢١,٤٠ سنة، و١٢١ طالبا من كلية العلوم الاجتماعية متوسط عمرهم ٢٢,٩٧ سنة، والمجموع الكلي للعينة ٢٤٠ طالبا. واستخدم مقياس التدين من إعداد صالح الصنيع، وهو مكون من ستين عبارة لكل عبارة ثلاثة خيارات، وحصل على معاملات صدق وثبات جيدة. وكذلك مقياس القلق العام للراشدين من إعداد محمد جمل الليل ومكون من ست وخمسين عبارة لكل عبارة خمسة خيارات، وحصل على معاملات صدق وثبات جيدة.

وانتهت الدراسة إلى نتائج تؤيد العلاقة العكسية بين التدين والقلق العام لدى عينتي الدراسة، كما أن طلاب كلية الشريعة حصلوا على متوسط درجات أعلى من طلاب كلية العلوم الاجتماعية على مقياس التدين، بينما على مقياس القلق العام حصل طلاب كلية العلوم الاجتماعية على متوسط أعلى من طلاب كلية الشريعة.

يشكر الباحث مركز البحوث بكلية التربية بجامعة الملك سعود والعاملين فيه لقيامهم بمعالجة البيانات إحصائيا عن طريق الحاسب الآلي.

وانتهى الباحث إلى عدد من التوصيات التي تدعو إلى دعم الجانب الديني لدى الطلاب وزيادة حصة المقررات الشرعية في خطط الأقسام العلمية في الجامعات والمدارس، لما لها من أثر إيجابي على الصحة النفسية للطلاب وإبعادهم عن الاضطرابات النفسية.

المقدمة

الدين أهم أساس من أسس الحياة الدنيا للإنسان بحيث لا يمكن أن يستغني عنه بحال من الأحوال، وعندما يغفل الإنسان الدين في أي جانب من جوانب الحياة تجد هذا الجانب ينحرف عن تحقيق أهدافه التي يجب أن يحققها في هذه الحياة الدنيا.

والدراسات النفسية الغربية الحديثة لم تعط الدين المكانة التي يستحقها أثناء دراستها للسلوك الإنساني، بل وجد من الدراسات من أهملته كليا و فريق آخر ربطه بالجوانب السلبية للسلوك (كالاضطرابات النفسية مثل القلق)، والقليل منها بين أثره الإيجابي على السلوك [١، ص ص ١٨٧-١٩٠ ؛ ٢، ص ص ١٢-٢٤].

والقلق أشهر الاضطرابات النفسية و أكثرها دراسة وشيوعا، ففي مجلة الملخصات النفسية الصادرة عن الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA في فترة خمس سنوات (١٩٧٠-١٩٧٤م)، نشر حوالي ٢٠٦٤ بحثا و مقالة و كتابا عن القلق، مما يدل على زيادة الاهتمام بموضوع القلق وأثره على جوانب السلوك الإنساني، وهذا ليس بالأمر الغريب، لأن القلق كما يقول عالم النفس ماى May هو العرض السائد في جميع الأمراض النفسجسمية psychosomatic diseases [٣، ص١٧]. ولكن هذه الدراسات تناولت القلق وعلاقته بكثير من الجوانب النفسية وأهملت جانبا هاما في حياة الإنسان لم ينل ما يستحقه من الدراسة ألا و هو الدين، حيث ظل هذا الجانب مهمشا أو مستبعدا من قبل الباحثين الغربيين لأسباب تعود لتاريخ الدين في المجتمعات الغربية [٢ ؛ ٤]. ولكن الأمر المستغرب هو ندرة الدراسات النفسية التي تناولت عامل الدين ضمن متغيراتها في المجتمعات الإسلامية، و يتضح ذلك من الاطلاع على عناوين البحوث، و الكتب، و الرسائل العلمية التي نشرت في البلاد الإسلامية، وقد يعزى السبب في جانب منه إلى أن الباحثين المسلمين درسوا في غالبهم على باحثين غربيين فساروا على نفس نهجهم. وقد ساعد هذا على تأخير ظهور جهود التأصيل

الإسلامي للدراسات النفسية التي أعطت الدين الإسلامي المنزلة التي يستحقها في مجال الدراسات النفسية النظرية والتطبيقية [٤]. ولهذا كانت هذه الدراسة مساهمة من الباحث في تلك الجهود.

مشكلة الدراسة

تتفاوت نظرة الباحثين النفسيين لأثر الدين على صحة الأفراد النفسية تبعا للموقف الذي يتبناه ذلك الباحث تجاه الدين و دوره في حياة الأفراد، و يمكن تلخيص أبرز الاتجاهات في اتجاهين متضادين لتفسير أثر الدين على حياة الأفراد لدى الباحثين النفسيين.

١- اتجاه العلاقة الطردية (الموقف من الدين إيجابي)

حيث يرى القائلون به أن تمسك الفرد بتعاليم دينه يزيد من مستوى صحته النفسية ويساعده على التغلب على كثير من مشكلاته النفسية، كما أن تركه لتلك التعاليم أو ضعفه في الالتزام بها يؤدى به للوقوع فريسة لكثير من تلك المشكلات. ومن أشهر علماء هذا الاتجاه عالم التحليل النفسي كارل يونج [٥]، وصاحب نظرية العلاج بالمعنى فيكتور فرانكل [٦]، و زعيم المدرسة الإنسانية إبراهام ماسلو [٧].

٢- اتجاه العلاقة العكسية (الموقف من الدين سلبي)

حيث يرى القائلون بهذا الاتجاه أن التمسك بتعاليم الدين سبب للإصابة بالمشكلات النفسية، وهذا واضح لدى زعيم مدرسة التحليل النفسي سيجموند فرويد، ومن يقرأ كتابيه "قلق في الحضارة" و "مستقبل وهم" يرى هذا الاتجاه بارزا في ثناياهما. ومفهوم هؤلاء للدين قائم على واقع المجتمعات الغربية التي حرفت فيها الأديان وأدخلت عليها كثير من الانحرافات التي أبعدت الدين عن أصوله الصحيحة، وظهرت فيها الكثير من التناقضات مما أفقد الناس الثقة في ما يورده رجال الدين. إضافة إلى ما هو معروف عن

فرويد من آراء لم تجد القبول لدى السواد الأعظم من الباحثين النفسيين لبعدها عن العلمية والواقعية [٢ ، ص ص ١٢-١٩].

والدراسة الحالية يتشابه موقفها مع موقف الاتجاه الأول وترى أنه الصحيح خصوصا إذا كنا نتحدث عن أن الدين الذي نريد أن نرى أثره هو دين الإسلام الخالد والمحفوظ من التحريف والتغيير. ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل التالي: ما العلاقة بين مستوى التدين و القلق العام لدى طلاب الجامعة؟ وما نوعها؟ و هل لتخصص الطالب في العلوم الشرعية أو العلوم الاجتماعية علاقة بذلك؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية المتغيرات المدروسة فيها، حيث يعتبر القلق من أكثر الموضوعات النفسية انتشارا و أهمية، حيث يربط بكل مشكلة نفسية يتعرض لها الأفراد في حياتهم الدنيا، كما أن الدين أهم ما لدى الإنسان المسلم في هذه الحياة. ولذا لا يخلو جانب من جوانب حياة المسلم إلا وللإسلام أثر فيه، ومن ذلك حياته النفسية. وتبرز أهمية الدراسة في الجانبين التاليين :

١- الأهمية النظرية

من خلال دراسة علاقة الالتزام بتعاليم الإسلام على الصحة النفسية لدى الطلاب المسلمين، وما يتوقع من أن الطالب الملتزم بتلك التعاليم من أبعد الناس عن الوقوع في الأمراض النفسية ومنها القلق.

٢- الأهمية التطبيقية

وتظهر في محاولة الباحث التعرف على مدى ارتفاع مستوى التدين لدى طلاب الجامعة وعلاقته بمدى انخفاض مستوى القلق لديهم. مما يعزز الدعوة لرفع مستوى التدين لدى الطلاب، لما له من آثار إيجابية على صحتهم النفسية. وهذا من مزايا دين الإسلام الذي جاء بخيري الدنيا والآخرة للبشرية جمعاء متى ما التزمت ما جاء به من شريعة سمحة.

وتسعى الدراسة الحالية لمعرفة العلاقة بين التدين و القلق لدى طلاب الجامعة وأثر تخصص الطالب على هذه العلاقة.

مصطلحات الدراسة

نعرض في هذه الفقرة أهم مصطلحين في الدراسة وهما التدين و القلق.

١- التدين

في اللغة ورد في قاموس *المنجد* : "تديّن: أخذ دينا" [٨، ص٢٣١]. يعرف التدين لدى الغربيين بأنه صفة للشخصية تعود إلى توجهات عقلية (معرفية) عن الحقيقة الواقعة وراء نطاق الخبرة و المعرفة، وعن علاقة الفرد بهذه الحقيقة. والتوجهات موجهة ضمنا لكي تؤثر على الحياة الدنيوية اليومية للفرد، وذلك بمشاركته في تطبيق الشعائر الدينية" [٩، ص ١٣٧].

وفي الإسلام حتى يكون الفرد متدينا يجب أن يجمع بين الاعتقاد الصحيح، والقول، والعمل كما قال الله تعالى في محكم التنزيل: ﴿ فَٱعْلَمْ أَنَّهُۥ لَآ إِلَـٰهَ إِلَّا ٱللَّهُ وَٱسْتَغْفِرْ لِذَنۢبِكَ وَلِلْمُؤْمِنِينَ وَٱلْمُؤْمِنَـٰتِ ۗ وَٱللَّهُ يَعْلَمُ مُتَقَلَّبَكُمْ وَمَثْوَىٰكُمْ ﴾ [محمد، الآية ١٩]. قال الإمام القرطبي في تفسير هذه الآية: "قال الماوردي: وفيه - وإن كان الرسول عالما بالله - ثلاثة أوجه: يعني اعلم أن الله أعلمك أن لا إله إلا الله. و الثاني - ما علمته استدلالا فأعلمه خبرا يقينا. الثالث - يعني فاذكر أن لا إله إلا الله؛ فعبر عن الذكر بالعلم لحدوثه عنه. وعن سفيان بن عيينة أنه سئل عن فضل العلم فقال: ألم تسمع قوله حين بدأ به ﴿ فَٱعْلَمْ أَنَّهُۥ لَآ إِلَـٰهَ إِلَّا ٱللَّهُ وَٱسْتَغْفِرْ لِذَنۢبِكَ ﴾ فأمر بالعمل بعد العلم" [١٠، جـ١٦، ص ص ٢٤١- ٢٤٢].

وعلى هذا نعرّف التدين بأنه: التزام المسلم بعقيدة الإيمان الصحيح و ظهور ذلك على سلوكه بممارسة ما أمر الله به و الانتهاء عن إتيان ما نهى الله عنه.

ويعرف مستوى التدين إجرائيا في هذه الدراسة بأنه: مجموع الدرجات التي يحصل الطالب عليها من خلال إجاباته عن فقرات مقياس التدين المستخدم في الدراسة.

٢- القـــلق

في اللغة ورد في *المعجم الوسيط* : "قلق الشيء - قلقا : حركه... والقلق : حالة انفعالية تتميز بالخوف مما قد يحدث" [١١ ، جـ٢ ، ص ٧٥٦] .

وهناك تعريفات كثيرة للقلق يصعب حصرها ولعلنا نكتفي بما يلي :

- حالة من الخوف الغامض الشديد ، الذي يمتلك الإنسان و يسبب له كثيرا من الكدر والضيق.

- شعور عام غامض غير سار مملوء بالتوقع ، والخوف ، والتحفز ، والتوتر ، مصحوب عادة ببعض الإحساسات الجسمية ، يأتي في نوبات تتكرر من نفس الفرد [١٢ ، ص ص ٥٧-٥٨].

ويعرف القلق العام الذي هو موضوع الدراسة الحالية بأنه : التغيرات الجسمية ، والعقلية الانفعالية ، والسلوكية التي تنشأ عن تعرض الفرد لخطر يهدده داخليا أو خارجيا ، سواء أكان الخطر معلوما أو مجهولا ، مع مصاحبة ذلك بالتشاؤم مع استمرار ذلك مدة لا تقل عن شهر واحد [١٣ ، ص٣١٤].

ويعرف مستوى القلق العام إجرائيا في هذه الدراسة بأنه: مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب بعد تصحيح إجاباته عن مقياس القلق العام المستخدم في الدراسة الحالية.

الإطار النظري

يتفاوت تعريف الباحثين الغربيين لمفهوم الدين ، ولكن يمكن إيراد تعريف للدين تتكرر مفرداته في كثير من تعاريفهم. وهو أن الدين: اعتقاد بوجود قوة عظمى تحكم الكون ، كما أنه يوضح علاقة الإنسان الشخصية بهذه القوة [١٤ ، ص ١٤٧.] وهذا على خلاف تعريف المسلمين للدين الذي هو الإيمان بوجود الله وأحقيته بالعبادة دون سواه ،

وتنفيذ الشريعة التي أرسل بها رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم، في كافة جوانب الحياة، لما فيه خير الإنسان في الدنيا والآخرة.

وعلى هذا يجب أن يفهم ما يطرحه الباحثون الغربيون عن أثر الدين في السلوك على أنه جانب جزئي منفصل عن جوانب الحياة الأخرى، وهذا لا يرقى إلى المفهوم الشامل للدين كما هو في المنظور الإسلامي.

والدين الإسلامي هو آخر الأديان السماوية التي أرسل الله بها الرسل لأهل الأرض، ولكونه الدين الخاتم فقد جاء كاملا شاملا لكل ما يمكن أن يحتاجه الإنسان حتى قيام الساعة، ومن ذلك الاحتياج ما يوجه حياته النفسية نحو سعادتها ووقايتها من الانحرافات السيئة وطرق معالجة المشكلات النفسية التي قد يقع في شئ منها.

وقد تواترت نصوص الكتاب والسنة على تأكيد حقيقة أن الإيمان الصحيح عصمة للمؤمن من سائر ما يمكن أن يصيبه في هذه الحياة الدنيا قال الله تعالى: ﴿ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَلَمْ يَلْبِسُوٓاْ إِيمَـٰنَهُم بِظُلْمٍ أُوْلَـٰٓئِكَ لَهُمُ ٱلْأَمْنُ وَهُم مُّهْتَدُونَ ﴾ [الأنعام، الآية ٨٢]. قال الشيخ السعدي في تفسير هذه الآية: "الأمن من المخاوف، والعذاب و الشقاء، و الهداية إلى الصراط المستقيم. فإن كانوا لم يلبسوا إيمانهم بظلم مطلقا، لا بشرك، ولا بمعاصي، حصل لهم الأمن التام والهداية التامة" [١٥، ص ٢٢٤]. والمؤمن المواظب على ذكر الله وطاعته ودائم التوكل على الله في جميع شؤونه لا يأتيه الخوف و الحزن لأنه في حفظ الله ورعايته قال الله تعالى: ﴿ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُم بِذِكْرِ ٱللَّهِ ۗ أَلَا بِذِكْرِ ٱللَّهِ تَطْمَئِنُّ ٱلْقُلُوبُ ﴾ [الرعد، الآية ٢٨]. كما قال الله تعالى: ﴿ إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ ٱلَّذِينَ إِذَا ذُكِرَ ٱللَّهُ وَجِلَتْ قُلُوبُهُمْ وَإِذَا تُلِيَتْ عَلَيْهِمْ ءَايَـٰتُهُۥ زَادَتْهُمْ إِيمَـٰنًا وَعَلَىٰ رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ ﴾ [الأنفال، الآية ٢]. قال الشيخ السعدي في تفسير هذه الآية: "أي: يعتمدون في قلوبهم على ربهم، في جلب مصالحهم، ودفع مضارهم الدينية، و الدنيوية، و يثقون بأن الله تعالى سيفعل ذلك. و التوكل هو الحامل للأعمال كلها، فلا توجد ولا تكمل إلا به" [١٥، ص ٢٧٧].

والعبادات بكافة أنواعها من صلاة، وزكاة، وصيام، وحج، وعمرة، وغيرها، سواء ما كان منها فرضا أو نفلا كلها تفيد في زيادة إيمان المسلم وتعمل على وقايته من الاضطرابات النفسية بكافة أشكالها. والأدلة من القرآن والسنة على ذلك أكثر من أن تحصى. وعلى سبيل المثال نجد القرآن الكريم يأمر المؤمنين بالاستعانة بالصلاة عند الحاجة للعون من الله، قال الله تعالى: ﴿ وَٱسْتَعِينُواْ بِٱلصَّبْرِ وَٱلصَّلَوٰةِ ۚ وَإِنَّهَا لَكَبِيرَةٌ إِلَّا عَلَى ٱلْخَٰشِعِينَ ﴾ [البقرة، الآية ٤٥]. وقال الله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱسْتَعِينُواْ بِٱلصَّبْرِ وَٱلصَّلَوٰةِ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ مَعَ ٱلصَّٰبِرِينَ ﴾ [البقرة، الآية ١٥٣]. وقد كان من عادة رسول الله صلى الله عليه وسلم إذا اشتد عليه أمر من الأمور يلجأ إلى الصلاة فيجد فيها الراحة و الطمأنينة. فقد روى الإمام أحمد في *مسنده* عن رجل من أسلم أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "يا بلال أرحنا بالصلاة" [١٦]. كما روى الإمام أبو داود في سننه عن حذيفة رضي الله عنه قال: كان النبي صلى الله عليه وسلم إذا حزبه أمر صلى [١٧]. وهذا فيه دلالة على أن الصلاة تذهب القلق الذي يصيب الإنسان المسلم عندما تشتد عليه مصاعب الحياة اليومية.

وقد اهتم الباحثون الغربيون بالصلاة وأثرها الإيجابي على صحة الإنسان النفسية، ومن ذلك ما قاله ألكسيس كاريل عن أهمية الصلاة حيث يقول: "فالصلاة، كما يجب أن تفهم، ليست مجرد ترديد آلي للطقوس، ولكنها ارتفاع لا يدركه العقل، أنها استغراق الشعور في تأمل مبدأ يخترق عالمنا ويسمو عليه. ومثل هذه الحالة السيكولوجية ليست عقلية. إن الفلاسفة والعلماء لا يفهمونها، كما أنها صعبة المنال عليهم. ولكن يبدو أن الشخص المتجرد من حب متاع الدنيا يشعر بالله بمثل السهولة التي يشعر بها بحرارة الشمس" [١٨، ص ١١٨]. كما يقول عالم النفس سيرل بيرت عن الصلاة: "الصلاة كلمة يستعملها الكتاب الدينيون في معنى اصطلاحي واسع، فهي لا تعني مجرد دعاء لفظي، ولا مجرد تعبير عن الحمد و الثناء، فتلك ليست إلا أمثلة محدودة من الحالة العقلية العامة التي تفسرها كلمة الصلاة. أما الخاصة الحقيقة فهي إحساس بهيج من الإشراق الروحي ... والثمرة الرئيسية للصلاة، كما يؤكد المتعبدون أنفسهم، ليست في أن الدعوة الخاصة قد

حققت بمعجزة، ولكن في أن المصلى نفسه يحس عزاء و قوة بعد تجربته، فالصلاة - ولو لم تنتج أثرا ماديا - قد تحدث تغييرا روحيا" [١٩، ص ص ٢٢-٢٤].

ومعلوم الفرق الكبير بين الصلاة عند الغربيين القائمة على الحضور للكنيسة وقت محدد من يوم الأحد كل أسبوع وترديد بعض الأدعية والاستماع لموعظة القسيس وحسب. بينما في الإسلام هي عبادة عظيمة ملازمة للمسلم كل يوم خمس مرات، ومتضمنة لأقوال وأفعال محددة، وهي صلة للمسلم بخالقه حيث يدعوه ويطلب عونه ومساعدته، كما أنها تطهر النفس وتجلب السكون والطمأنينة. ومن هنا يتبين لنا الفرق بين الصلاة عند المسلمين والمسيحيين.

كما أن الزكاة لها أثر إيجابي على نفس المسلم المؤدى لها على العكس من ذلك الذي لا يؤدى الزكاة، وقد وصف القرآن الكريم هذه المقارنة في الآيات التالية، قال الله تعالى: ﴿ فَأَمَّا مَنْ أَعْطَىٰ وَاتَّقَىٰ ۝ وَصَدَّقَ بِالْحُسْنَىٰ ۝ فَسَنُيَسِّرُهُ لِلْيُسْرَىٰ ۝ وَأَمَّا مَنْ بَخِلَ وَاسْتَغْنَىٰ ۝ وَكَذَّبَ بِالْحُسْنَىٰ ۝ فَسَنُيَسِّرُهُ لِلْعُسْرَىٰ ﴾ [الليل، الآيات ٥ - ١٠]. قال سيد قطب حول تفسير هذه الآيات: "والذي يعطي و يتقي و يتصدق بالحسنى يكون قد بذل أقصى ما في وسعه ليزكي نفسه و يهديها. عندئذ يستحق عون الله و توفيقه الذي أوجبه - سبحانه - على نفسه بإرادته ومشيئته. والذي بدونه لا يكون شيء، ولا يقدر الإنسان على شيء.

ومن يسره الله لليسرى فقد وصل... وصل في يسر وفي رفق وفي هوادة... وصل وهو بعد في هذه الأرض. وعاش في يسر. يفيض اليسر من نفسه على كل ما حوله وعلى كل من حوله. اليسر في خطوه. واليسر في طريقه. واليسر في تناوله للأمور كلها. و التوفيق الهادئ المطمئن في كلياتها و جزئياتها.

... والذي يبخل بنفسه وماله، ويستغني عن ربه وهداه، ويكذب بدعوته ودينه... يبلغ أقصى ما يبلغه إنسان بنفسه من تعريضها للفساد. ويستحق أن يعسر الله عليه كل شئ، فييسره للعسرى، ويوفقه إلى كل عورة! ويحرمه كل تيسير! و يجعل في كل خطوة

من خطاه مشقة وحرجا، وينحرف عن طريق الرشاد. ويصعد في طريق الشقاوة" [٢٠، جـ ٦، ص ٣٩٢٢].

والصيام عبادة عظيمة فيها تزكية وتقوى لنفس الصائم قال الله تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُتِبَ عَلَيْكُمُ ٱلصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ ﴾ [البقرة، الآية ١٨٣].وهكذا المتصدق يذهب عنه العسر والقلق والمشقة التي عادة ما تصاحب المال، فتأتي الصدقة فتدفع عنه كل ذلك.

وللصيام فوائد كثيرة منها ما ذكره نجيب الكيلاني حيث يقول: "من الواضح أن الصوم مدرسة أخلاقية إلى جانب فوائده الصحية المختلفة، لكن الانضباط النفسي والأخلاقي هو الدرس الأول والهام في هذه المدرسة المقدسة. ...هناك دورا هاما يلعبه الصوم بالنسبة للكيان النفسي في الإنسان.... ولاشك أن الصائم يعيش في ظل مبادئ وأجواء روحية مريحة، مشبعة بالثقة و الإيمان، والتزام الصائم بالامتناع عن الطعام والشراب وشهوات الجسد، يقوى فيه الإرادة، ويجعله صلبا قويا في مجابهة مشاكل الحياة وصعابها، ومن ثم تمتلئ نفسه باليقين والرضى، وتدريجيا تذهب عن نفسه الوساوس، وتزايله الأوهام، وتنمحي المخاوف و الهواجس، ويجد دائما الله إلى جواره فيركن إليه، ويزداد تشبثا به، وعندما يستطيع الصائم أن يصل إلى هذه الدرجة، بعبادته وصلاته وقراءته للقرآن، يكون قد وصل إلى بر الأمان" [٢١، ص ص ٤١- ٥٢]. فالصيام يجلب لنفس المسلم الراحة، ويبعد عنها القلق والضيق، ويعود النفس على الصبر على ما يقابلها من مشاق الحياة مما يجعلها أقدر على التصدي لمسببات القلق ومقاومتها وعدم الخضوع لها والوقوع في شراكها.

ولعل في هذه الأمثلة كفاية للدلالة على أهمية العبادات في الصحة النفسية للمسلم وكوقاية له من الاضطرابات النفسية.

ويرى كثير من الباحثين الغربيين أن الدين له أثر إيجابي على صحة الفرد النفسية، ومن ذلك ما ذكره فيكتور فرانكل زعيم مدرسة العلاج بالمعنى عن دور الدين في تخليص الفرد من قلقه واضطراباته حيث يقول: "ويمكن أن نقول إن اهتمام الإنسان بالحياة وقلقه

بشأن جدارتها وحتى يأسه منها لا يخرج أحيانا عن كونه ضيقا معنويا روحيا و ليس بالضرورة أن يكون مرضا نفسيا بحال من الأحوال. وهنا يكون تفسير هذا الضيق المعنوي أو الروحي على أنه مرض نفسي هو ما يدفع الطبيب إلى أن يدفن اليأس الوجودي عند مريضه تحت كومة من العقاقير المهدئة، ولكن مهمته هي بالأحرى أن يقود المريض من خلال أزماته الوجودية إلى النمو والارتقاء" [٦ ، ص ١٣٨]. ويقول كذلك: "حينما يكون المريض واقفا على أرض صلبة من الاعتقاد الديني، فلا يمكن أن يكون هناك اعتراض بشأن الاستفادة من التأثير العلاجي لمعتقداته الدينية مما ينبع من المصادر الروحية و يعتمد عليها" [٦ ، ص ١٥٧].

كما أن هناك باحثين آخرين جمعوا عددا من الدراسات الميدانية التي درست العلاقة بين التدين وبعض الاضطرابات النفسية وخرجوا بنتيجة عامة تفيد الارتباط العكسي بين هذين المتغيرين، ومن ذلك دراسة برسمان Pressman، و ليونس Lyons، ولارسون Larson ، جارتنر Gartner، حيث درسوا عددا كبيرا من الدراسات الميدانية التي درست العلاقة بين التدين وكل من القلق والخوف من الموت، وخرجوا بنتيجة عامة من خلال نتائج تلك الدراسات تميل إلى تأييد الارتباط العكسي بين التدين وكل من القلق والخوف من الموت [٢٢ ، ص ص ٩٨- ١٠٥]. كما قام يعقوب Jacobs بدراسة استعرض فيها عددا من الدراسات التي تناولت العلاقة بين ممارسة الشعائر الدينية و الصحة النفسية ضمن الثقافات المتعددة الموجودة في المجتمع الأمريكي. وخرج بنتيجة عامة تؤكد الدور الإيجابي لممارسة الشعائر الدينية في تخليص الأفراد من الاضطرابات النفسية مثل القلق والعزلة، وتعزيز مظاهر الصحة النفسية مثل المودة والتعاون [٢٢ ، ص ص ٢٩٢- ٢٩٨].

وقد أجرى العديد من الباحثين المسلمين دراسات ميدانية لعلاقة الالتزام بالإسلام بالقلق. وكانت النتيجة العامة لهذه الدراسات على قسمين. قسم وجد أن الالتزام بتعاليم الإسلام يعالج القلق [١ ؛ ٢٥]. والقسم الآخر وجد ارتباطا عكسيا بين الالتزام بالإسلام والقلق [٢٤ – ٢٨].

ونتائج الدراسات التي ذكرناها تؤيد العلاقة العكسية بين التدين والقلق النفسي لدى الأفراد، مما يعنى الأثر الإيجابي للتدين على صحة الأفراد النفسية، وهذا ما يتوقعه الباحث في دراسته الحالية.

الدراسات السابقة

هناك الكثير من الدراسات التي أجريت على القلق أو التدين مع متغيرات أخرى، إلا أن ما يهمنا هو الدراسات التي أجريت على التدين وعلاقته بالقلق، سواء كان القلق متغيرا لوحده أو ضمن متغيرات أخرى. و سنقتصر في عرضنا على الدراسات التي أجريت في السنوات العشر الأخيرة (والتي استطاع الباحث الحصول عليها).

أجرى روس Ross دراسة حول الدين و الاضطراب النفسي على عينة مكونة من ٤٠١ فرد من سكان مدينة شيكاغو و ما جاورها. وقاس الاضطراب النفسي عن طريق قياس أعراض الاكتئاب والقلق، حيث استخدم مقياس (لانجز) المكون من ثماني عبارات تقيس متغيري الاكتئاب والقلق. أما الدين فتم قياسه في ثلاثة مجالات: الانتساب الديني (الديانة)، و قوة الاعتقاد الديني، و محتوى الاعتقاد الديني. و أهم ما خرجت به الدراسة أن الأفراد ذوي الاعتقاد الديني القوي كانت مستويات الاضطراب النفسي لديهم منخفضة بوضوح قياسا بالأفراد ذوي الاعتقاد الديني المنخفض الذين ارتفع لديهم مستوى الاضطراب النفسي [٢٣].

قام محمد السيد حوالة بدراسة حول القلق الأخلاقي و علاقته بالقيم و المفاهيم الدينية، و تكونت عينة الدراسة من ١٠٠ طالب من كلية أصول الدين في جامعة الأزهر و١٠٠ طالب من كلية التربية في جامعة قناة السويس، وكان مدى أعمار العينة من ٢٢-٢٦ سنة. واستخدم الباحث أربعة اختبارات هي: اختبار تحديد القضايا (لقياس النمو الأخلاقي)، واختبار حالة وسمة القلق للكبار، واختبار روتر لتكملة الجمل، واختبار القلق الأخلاقي من إعداد الباحث. ومن أهم نتائج الدراسة وجود علاقة عكسية دالة إحصائيا بين القلق الأخلاقي (الذي يعكس ارتفاعاً في مستوى التدين) وبين قلق الحالة

وقلق السمة لدى عينتي الدراسة ، كما خرج الباحث بنتيجة مفادها أن دراسة العلوم الدينية (طلاب كلية أصول الدين) تخفض مستوى التوتر النفسي لدى الطالب [٢٤].

درست الباحثة إسعاد عبدالعظيم البنا دور الأدعية و الأذكار في علاج القلق كإحدى طرق العلاج النفسي الديني. وتكونت عينة الدراسة من ٢٠ طالبة من طالبات كلية التربية بالمنصورة ممن حصلن على أعلى الدرجات على مقياس القلق الصريح لتيلور من عينة أكبر قوامها ١٤٩ طالبة. و استخدمت الباحثة برنامجا علاجيا على شكل جلسات استخدمت فيها قراءة القرآن الكريم و بعض الأدعية و الأذكار الدينية. و كان من نتيجة هذا البرنامج انخفاض مستوى القلق لدى عينة الدراسة بفرق دال إحصائيا قبل و بعد تطبيق البرنامج [٢٥].

أجرى محمود غلاب و محمد الدسوقي دراسة نفسية مقارنة بين بعض المتدينين جوهريا والمتدينين ظاهريا في الاتجاه نحو العنف و بعض خصائص الشخصية. وتكونت عينة الدراسة من ٤٥٤ طالبا و طالبة من جامعتي عين شمس و المنيا ، منهم ٢٣٦ ذكرا و ٢١٨ أنثى ؛ ومن حيث الديانة منهم ٢٧٣ من المسلمين و١٨١ من المسيحيين ، وتراوحت أعمارهم ما بين ١٨ - ٢٢ سنة بمتوسط عمري مقداره ١٩,٦ سنة. واستخدم تسعة مقاييس لقياس التوجه الديني الظاهري والجوهري لكل ديانة ، و الاتجاه نحو العنف ، وقائمة إيزنك للشخصية ، والجمود ، والسيطرة ، وتأكيد الذات ، و روتر لوجهة الضبط ، وسمة القلق للكبار. و يهمنا من نتائج الدراسة النتيجة التالية: وجد ارتباط موجب دال إحصائيا بين التوجه الديني الظاهري والقلق لدى عينتي الدراسة ، بينما كان هذا الارتباط ضعيفا وغير دال بين التوجه الديني الجوهري و القلق لدى عينتي الدراسة [٢٦].

أجرى محمد درويش محمد دراسة حول مدى فعالية العلاج الديني في تخفيض القلق لدى طلاب الجامعة ، وتكونت العينة من ٢٠ طالبا من كلية التربية بجامعة عين شمس ممن حصلوا على درجات الإرباعي الأعلى على مقياس القلق ، وقسموا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (عشرة طلاب) تعرضت للمعالجة الدينية ، والأخرى ضابطة (عشرة طلاب) لم تتعرض لأي معالجة ، ومتوسط عمر العينة ٢٠,٣٢ سنة. واستخدم مقياس

القلق من إعداد الباحث، وطبق برنامج علاجي للمجموعة التجريبية استغرق ١٥٠ جلسة طبقت بطريقة فردية. وكانت نتيجة الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في انخفاض درجات القلق بين المجموعتين التجريبية و الضابطة بعد انتهاء البرنامج العلاجي لصالح المجموعة التجريبية [١].

ودرست طريفة الشويعر الإيمان بالقضاء و القدر و أثره على القلق النفسي، حيث كانت العينة مكونة من ٢٠٠ طالبة من كلية التربية للبنات بجدة، واستخدمت مقياس الإيمان بالقضاء والقدر من إعداد الباحثة ومقياس القلق من إعداد كاتل وترجمة سمية فهمي. وكان من أهم نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين الإيمان بالقضاء والقدر ومستوى القلق لدى عينة الدراسة، كما وجدت فروقا دالة إحصائيا في درجة القلق النفسي بين الطالبات الأكثر إيمانا بالقضاء و القدر و الطالبات الأقل إيمانا به لصالح المجموعة الثانية [٢٧].

كما قامت طريفة الشويعر بدراسة أخرى حول الالتزام الديني و علاقته بقلق الموت، على عينة من ٢٨٧ فردا منهم ١٤٢ من الذكور و ١٤٥ من الإناث العاملين والعاملات في القطاع التعليمي في مدينتي مكة المكرمة وجدة. واستخدمت مقياسي الالتزام الديني وقلق الموت وهما من إعداد الباحثة. وكان من أهم النتائج وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين مستوى الالتزام الديني و مستوى قلق الموت لدى عينة الدراسة الذكور وعلى العكس كانت النتيجة لدى عينة الإناث [٢٨].

ونخلص من مراجعة الدراسات السابقة إلى الحقائق التالية :

- وجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين التدين و القلق [٢٧ ؛ ٢٨].
- العلاج الديني يخفض مستوى القلق لدى الأفراد [١ ؛ ٢٥].
- دراسة العلوم الدينية يخفض الاضطرابات النفسية ومنها القلق [٢٤].
- التدين الجوهري والتدين المرتفع يرتبط سلبياً مع الاضطرابات النفسية ومنها القلق [٢٣ ؛ ٢٦].

وبناء على ما سبق ذكره أعلاه يتوقع الباحث وجود علاقة عكسية بين التدين والقلق لدى عينة دراسته الحالية.

فروض الدراسة

بناء على ما سبق أن ورد في الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة يمكن صياغة الفروض التالية :

الفرض الأول

توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين متوسط درجات التدين و القلق العام لدى أفراد عينتي الدراسة كما يقاسان بمقياسي الدراسة الحالية.

الفرض الثاني

توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين متوسط درجات التدين و القلق العام لدى عينة طلاب كلية الشريعة كما يقاسان بمقياسي الدراسة الحالية.

الفرض الثالث

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات التدين و القلق العام لدى عينة طلاب كلية العلوم الاجتماعية كما يقاسان بمقياسي الدراسة الحالية.

الفرض الرابع

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي يحصل عليها طلاب عينتي الدراسة على مقياس التدين لصالح عينة طلاب كلية الشريعة.

الفرض الخامس

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي يحصل عليها طلاب عينتي الدراسة على مقياس القلق العام لصالح عينة طلاب كلية العلوم الاجتماعية.

الفرض السادس

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات التدين (المرتفع، والمتوسط، والمنخفض) و نوع الكلية على درجات مقياس القلق.

الفرض السابع

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات القلق (المرتفع، والمتوسط، والمنخفض) ونوع الكلية على درجات مقياس التدين.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

استخدمت الطريقة الارتباطية من المنهج الوصفي في ضوء الهدف من الدراسة الحالية القائم على دراسة العلاقة بين متغيرين.

الأساليب الإحصائية

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار "ت" لدلالة المتوسطات ذو الطرف الواحد وذو الطرفين.
- اختبار تحليل التباين الثنائي.

وجرى اختيار هذين الأسلوبين الإحصائيين لأنهما أنسب الأساليب الإحصائية لاختبار صحة الفروض المطروحة في الدراسة الحالية.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة الحالية من ٢٤٠ طالبا من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، منهم ١١٩ طالبا من كلية الشريعة (المستوى الرابع) متوسط عمرهم ٢١,٠٤ سنة، و ١٢١ طالبا من كلية العلوم الاجتماعية (المستوى الرابع) متوسط عمرهم

٢٢,٩٧ سنة وجميعهم من السعوديين. وسبب اختيار هذه العينة لافتراض وجود اختلاف بين المجموعتين (طلاب قسم الشريعة بكلية الشريعة وطلاب أقسام كلية العلوم الاجتماعية) في كل من متغيري التدين والقلق لاختلاف كم المعلومات الدينية الذي تدرسه كل مجموعة في خطة الدراسة، حيث تمثل مقررات العلوم الشرعية في قسم الشريعة ما يزيد على ٨٠٪ من إجمالي عدد الساعات المطلوبة للتخرج، بينما في أقسام كلية العلوم الاجتماعية لا تزيد نسبة عدد ساعات مقررات العلوم الشرعية على ٢٠٪ من إجمالي عدد ساعات التخرج [٢٩]. وسبب اختيار طلاب المستوى الرابع لأن أحد مقياسي الدراسة (القلق العام) يشترط أن يكون المطبق عليه المقياس فوق ١٨ سنة، فلو أخذت العينة من المستوى الأول فقد يكون في ذلك تجاوز لهذا الشرط، لأن هناك من طلاب المستوى الأول من عمره لا يزيد على ١٨ سنة، إضافة إلى أن هذا المستوى هو منتصف الدراسة الجامعية ومن خلاله يمكن أن نرى أثر المعلومات على سلوك الطالب. وجدول رقم ١ يبين العدد، ومتوسط العمر، والانحراف المعياري لكل مجموعة من مجموعتي عينة الدراسة.

جدول رقم ١. متوسط العمر و الانحراف المعياري لدى عينتي الدراسة

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
طلاب الشريعة	١١٩	٢١,٠٤	٢,٦٣
طلاب ع. الاجتماعية	١٢١	٢٢,٩٧	١,٩٧

مقاييس الدراسة

استخدمت في الدراسة الحالية المقاييس التالية:

مقياس التدين

من إعداد صالح الصنيع ويتكون من ستين عبارة لكل عبارة ثلاثة خيارات، وقائمة موضوعات المقياس تشمل ما يلي:

١ - أركان الإيمان ٦ عبارات

٢ - أركان الإسلام ٩ عبارات

٣- واجبات ١٨ عبارة

٤- منهيات ٢٧ عبارة

وقد تم بناء المقياس بعد مراجعة شاملة للمقاييس الموجودة في الساحة العلمية. وحسب صدق المقياس بطريقتين هما: صدق المحكمين و صدق الاتساق الداخلي وحصل على معدلات صدق مقبولة. كما تم حساب الثبات بطريقتين هما: طريقة إعادة التطبيق وكان معامل الارتباط ٠,٨٩ ، وطريقة التجزئة النصفية و كان معامل الارتباط ٠,٩٤ وهي معاملات ثبات عالية. كما تم استخراج الثبات على العينة الحالية بطريقة معامل ارتباط ألفا وكانت قيمته ٠,٩١.

مقياس القلق العام للراشدين

من إعداد محمد جمل الليل بعد مراجعته للمقاييس المستخدمة في الميدان، وهو مكون من ست وخمسين عبارة، لكل عبارة خمسة خيارات موزعة بطريقة ليكرت. ووزعت عبارات المقياس على أربعة أبعاد هي: البعد الانفعالي وله ٢٧ عبارة، والبعد العقلي وله ٨ عبارات، والبعد الجسمي وله ٢٠ عبارة، والبعد السلوكي وله ١١ عبارة. وحسب الصدق بأربع طرق هي: صدق المحكمين و صدق التكوين الفرضي، وصدق المفردات والصدق التمييزي، وكانت معدلات الصدق مقبولة، كما حسب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي للمقياس من معادلة ألفا كرونباخ، وكان المعامل يساوي ٠,٩٤ ويعكس درجة ثبات عالية [٣٠]. كما تم استخراج الثبات على العينة الحالية بطريقة معامل ارتباط ألفا وكانت قيمته ٠,٩٣.

التطبيـــق

قام الباحث بتطبيق مقياسي الدراسة على جميع أفراد العينة بالتنسيق مع أساتذة المستوى الرابع في كليتي الشريعة و العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤١٩/ ١٤٢٠هـ.

تحليل وتفسير النتائج

ما يلي أبرز ما انتهت إليه الدراسة الحالية:

الفرض الأول

توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين متوسط درجات التدين والقلق العام لدى أفراد عينتي الدراسة كما يقاسان بمقياسي الدراسة الحالية.

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم اختبار "ت" وكانت النتيجة تحقق صحة الفرض كما هو ظاهر في جدول رقم ٢.

جدول رقم ٢. التحقق من صحة الفرض الأول

المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التدين	١٤٥,٣٥	١٤,٧٢	-٠,٣٣٠	٠,٠١
القلق	١٣٠,٩١	٢٩,٧٩		

ومن هنا يتبين صحة الفرض وهو يعني أن الفرد الذي يرتفع لديه مستوى التدين سينخفض لديه بالمقابل مستوى القلق. وهذه النتيجة تماثل ما انتهت إليه دراستا طريفة الشويعر [٢٧ ؛ ٢٨] من أن الإيمان بالقضاء و القدر ارتبط سلبيا مع مستوى القلق، كما أن مستوى الالتزام الديني المرتفع ارتبط سلبيا مع مستوى قلق الموت. وكذلك دراسة محمد السيد حوالة [٢٤] حيث ارتبط ارتفاع مستوى التدين عكسيا مع قلق الحالة وقلق السمة لدى عينتي الدراسة.وهذا مما يدعو الأولياء والمعلمين لحث الأبناء والطلاب على التزام الطاعات بكافة أنواعها من عبادات كالصلاة، والزكاة، والصدقات، والصيام، وغيرها من الطاعات، مما يرفع من مستوى الإيمان لديهم ويكون سببا - بإذن الله - في وقايتهم من الأمراض النفسية كالقلق وغيره.

الفرض الثاني

توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين متوسط درجات التدين و القلق العام لدى عينة طلاب كلية الشريعة كما يقاسان بمقياسي الدراسة الحالية.

للتحقق من صحة الفرض استخدم اختبار "ت"، وكانت النتيجة تحقق صحة الفرض كما يظهر في جدول رقم ٣.

جدول رقم ٣. التحقق من صحة الفرض الثاني

المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التدين	١٥١,٣٦	١٣,٢٧	-٠,٢٠٤٦	٠,٠٥
القلق	١٢٧,٣٢	٢٦,٢٠		

وهكذا تدعم هذه النتيجة صحة الفرض وهو يعني أن عينة طلاب كلية الشريعة الذين ارتفع مستوى التدين لديهم قد انخفض مستوى القلق لديهم بدرجة دالة إحصائيا، وهذه النتيجة مقاربة لما ظهر في دراسة محمد السيد حوالة [٢٤] والتي خرجت بنتيجة مفادها أن دراسة العلوم الدينية تخفض مستوى التوتر النفسي لدى الطالب. كما تقارب ما خرجت به دراسة محمد درويش محمد [١] من أن المعالجة الدينية خفضت القلق لدى المجموعة التي تعرضت لتلك المعالجة.

الفرض الثالث

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات التدين و القلق لدى عينة طلاب كلية العلوم الاجتماعية كما يقاسان بمقياسي الدراسة الحالية.

وللتحقق من صحة الفرض استخدم اختبار "ت"، وكانت النتيجة عدم صحة الفرض حيث وجدت علاقة سالبة دالة إحصائيا، كما يظهر في جدول رقم ٤.

جدول رقم ٤. التحقق من صحة الفرض الثالث

المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	قيملة "ت"	مستوى الدلالة
التدين	١٣٩,٢٥	١٣,٦٦	-٠,٣٩٣	٠,٠١
القلق	١٣٤,٤٤	٣٢,٦٧		

وقد كان سبب افتراض عدم وجود علاقة كون طلاب كلية العلوم الاجتماعية أقل حظا في عدد مقررات العلوم الشرعية قياسا بطلاب كلية الشريعة مما قد يعني انخفاضا في مستوى تدينهم، ولكن هذه النتيجة تدل على أن طلاب جامعة الإمام بغض النظر عن الكلية التي يدرسون فيها يتمتعون بمستوى تدين مرتفع بصورة عامة. وتتسق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة محمود غلاب ومحمد الدسوقي [٢٦] من أن أصحاب التدين الجوهري كان الارتباط لديهم ضعيفا مع القلق.

الفرض الرابع

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي يحصل عليها طلاب عينتي الدراسة على مقياس التدين لصالح عينة طلاب كلية الشريعة.

وللتحقق من صحة الفرض استخدم اختبار "ت" ذي الطرفين، وقد تحققت صحة الفرض كما يظهر في جدول رقم ٥.

جدول رقم ٥. التحقق من صحة الفرض الرابع

الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	اتجاه الفروق
الشريعة	١٥١,٣٦	١٣,٢٧	٦,٩٦*	الفروق لصالحهم
ع. الاجتماعية	١٣٩,٢٥	١٣,٦٦		

* مستوى الدلالة = ٠,٠٠١.

وهذه النتيجة تؤكد أن دراسة العلوم الشرعية ترفع من مستوى التدين لدى طلابها قياسا بطلاب التخصصات الأخرى، وتوافق هذه النتيجة ما جاء في دراسة محمد السيد حوالة [٢٤] من أن دراسة العلوم الدينية تخفض مستوى التوتر النفسي لدى الطالب لارتفاع مستوى تدينه.

الفرض الخامس

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي يحصل عليها طلاب عينتي الدراسة على مقياس القلق العام لصالح عينة طلاب كلية العلوم الاجتماعية.

وللتحقق من صحة الفرض استخدم اختبار "ت" ذي الطرفين، وقد تحققت صحة الفرض كما يظهر في جدول رقم ٦.

جدول رقم ٦. التحقق من صحة الفرض الخامس

الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	اتجاه الفروق
ع. الاجتماعية	١٣٤,٤٤	٣٢,٦٧	١,٨٦*	الفروق لصالحهم
الشريعة	١٢٧,٣٢	٢٦,٢٠		

* مستوى الدلالة = ٠,٠٦ .

ويلاحظ أن مستوى الدلالة كان ٠,٠٦ وهو مستوى ضعيف حيث جرت العادة في البحوث قبول أحد المستويين (٠,٠١) أو (٠,٠٥)، وإن كان الناظر في المتوسطات و الانحرافات المعيارية في الجدول يتأكد له وجود فروق واضحة لصالح عينة طلاب العلوم الاجتماعية كما نص على ذلك الفرض الخامس. وهذه النتيجة تقارب ما خرج به روس [٢٣] من أن الأفراد ذوي الاعتقاد الديني المرتفع كانت مستويات الاضطراب النفسي لديهم منخفضة قياسا بالأفراد ذوي الاعتقاد الديني المنخفض الذين ارتفع لديهم مستوى الاضطراب النفسي. كما توافق ما جاء في نتيجة دراسة محمد السيد حوالة [٢٤] من أن طلاب كلية أصول الدين كان مستوى التوتر النفسي لديهم منخفضا قياسا بطلاب كلية التربية.

الفرض السادس

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات التدين (المرتفع، والمتوسط، والمنخفض) ونوع الكلية على درجات مقياس القلق.

وللتحقق من صحة الفرض استخدم تحليل التباين الثنائي ، وقد تحققت صحة الفرض كما يظهر في جدول رقم ٧.

جدول رقم ٧. التحقق من صحة الفرض السادس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "
بين المجموعات	٤٢٧٦٤,٥٦	٢	٢١٣٨٢,٢٨	٥٦٣,٥٢*
داخل المجموعات	٨٩٩٢,٦٩	٢٣٧	٣٧,٩٤	
المجموع	٥١٧٥٧,٢٥	٢٣٩		

* مستوى الدلالة = ٠,٠٠١.

وهذا يعني أن متوسطات التدين الثلاثة (المرتفع ، والمتوسط ، والمنخفض) لدى طلاب كل كلية كان بينها فروق ذات دلالة إحصائية مما يعني أن أصحاب التدين المرتفع في كل كلية كانت الفروق بينهم وبين أصحاب التدين المتوسط و المنخفض ذات دلالة إحصائية ، وفي هذا تأكيد جزئي لما ورد في الفرض الرابع.

الفرض السابع

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات القلق الثلاثة (المرتفع ، والمتوسط ، والمنخفض) ونوع الكلية على درجات مقياس القلق.

وللتحقق من صحة الفرض استخدم تحليل التباين الثنائي ، وقد تحققت صحة الفرض كما يظهر في جدول رقم ٨.

جدول رقم ٨. التحقق من صحة الفرض السابع

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "
بين المجموعات	٢٤٣١٦,١٤	٢	١٢١٥٨,٠٧	١٥,٣٣*
داخل المجموعات	١٨٧٨٦٨,١٨	٢٣٧	٧٩٢,٦٩	
المجموع	٢١٢١٨٤,٣٣	٢٣٩		

* مستوى الدلالة = ٠,٠٠١.

وهذا يعني أن متوسطات القلق الثلاثة (المرتفع ، والمتوسط ، والمنخفض) لدى طلاب كل كلية كان بينها فروق ذات دلالة إحصائية مما يعني أن أصحاب القلق المرتفع في كل كلية كانت الفروق بينهم وبين أصحاب القلق المتوسط و المنخفض ذات دلالة إحصائية ، وفي هذا تأكيد جزئي لما ورد في الفرض الخامس.

التوصيات والدراسات المقترحة

تبين لنا من خلال نتائج هذه الدراسة أن هناك علاقة عكسية بين التدين والقلق ، كما تبين أن طلاب التخصصات الشرعية أكثر تدينا وأقل قلقا من طلاب التخصصات الاجتماعية. وبناء على نتائج الدراسة الحالية يقدم الباحث التوصيات التالية :

- أن يحرص واضعو المناهج في الجامعات و المدارس على زيادة نصيب المواد الشرعية لما لها من أثر إيجابي على رفع مستوى تدين الطلاب وعلى خفض مستويات القلق لديهم.ويتم ذلك بالحث على أداء العبادات سواء الواجب منها والنافلة ، والإكثار منها ، واتباع هدى رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم في جميع أمور الدنيا والآخرة.
- أن يحرص الأساتذة على زيادة مستوى الإيمان لدى طلابهم بالطرق المناسبة لما لذلك من نواتج حسنة على صحتهم النفسية. ومن ذلك حثهم على حفظ القرآن الكريم والمداومة عل تلاوته ، لما فيه من الخير العظيم ، فذلك عبادة ، وهو شفاء لما في الصدور.
- حث أفراد المجتمع على الحرص على زيادة مستوى إيمانهم و تدينهم لأن في ذلك خير لهم في الدنيا بالبعد عن الاضطراب النفسي ، وبالأجر و المثوبة من الله في الآخرة.

دراسات مقترحة

من خلال الدراسة الحالية ونتائجها يوصي الباحث بالدراسات المقترحة التالية :

- دراسة العلاقة بين التدين والقلق لدى طالبات الجامعة.
- دراسة العلاقة بين التدين والقلق لدى طلاب وطالبات الجامعة (دراسة مقارنة).

- دراسة العلاقة بيت التدين والقلق لدى طلاب الجامعة السعوديين وغير السعوديين.

المراجع

[١] محمد، درويش محمد. "مدى فعالية العلاج الديني في تخفيض القلق لدى طلاب الجامعة." *التربية*، جامعة الأزهر، ٥١ (ربيع أول ١٤١٦هـ)، ١٨٦-٢١٢.

[٢] الصنيع، صالح بن إبراهيم. "التدين و الصحة النفسية." بحث غير منشور، ١٤٢٠هـ.

[٣] مرسي، كمال إبراهيم. *القلق وعلاقته بالشخصية في مرحلة المراهقة: دراسة تجريبية*. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٩م.

[٤] الصنيع، صالح بن إبراهيم. *دراسات في التأصيل الإسلامي لعلم النفس*. الرياض: دار عالم الكتب، ١٤١٦هـ.

[٥] Jung, C. G. *Psychology and Religion: West and East*. 2nd ed. London: Routedge & Kegan Paul, 1969.

[٦] فرانكل، فيكتور. *الإنسان يبحث عن معنى: مقدمة في العلاج بالمعنى، التسامي بالنفس*. ترجمة طلعت منصور. ط١. الكويت: دار القلم، ١٤٠٢هـ.

[٧] سيفرين، فرانك. *علم النفس الإنساني*. ترجمة طلعت منصور، وعادل عزالدين، وفيولا البلاوي. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٨م.

[٨] معلوف، لويس. *المنجد في اللغة و الأدب والعلوم*. بيروت: المطبعة الكاثوليكية، ١٩٦٦م.

[٩] Rohrbaugh, J., and Richard Jessar. "Religiousity in Youth: A Personal Control against Deviant Behaviour." *Journal of Personality*, 43, No. 1 (March 1975), 136 – 55.

[١٠] القرطبي، محمد. *الجامع لأحكام القرآن*. ط١. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٧هـ.

[١١] مصطفى، أحمد، وأحمد الزيات، وحامد عبدالقادر، ومحمد النجار. *المعجم الوسيط*. استانبول: المكتبة الإسلامية، د.ت.

[١٢] الفيومي، محمد إبراهيم. *القلق الإنساني: مصادره، تياراته، علاج الدين له*. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٤٠٥هـ.

[١٣] جمل الليل، محمد جعفر. "مقياس القلق العام للراشدين: دراسة استطلاعية في المملكة العربية السعودية." *التقويم و القياس النفسي والتربوي*، ٤ (ربيع أول ١٤١٥هـ)، ٣١٣ – ٣٢٩.

[١٤] الصنيع، صالح بن إبراهيم. *التدين علاج الجريمة*. ط٢. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤١٩هـ.

[١٥] السعدي، عبدالرحمن. *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان*. ط٤. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٧هـ.

[١٦] حنبل، أحمد. *المسند*. ط٥. بيروت: الكتيب الإسلامي، ١٤٠٥هـ.

[١٧] أبو داود، سليمان. *سنن أبي داود*. ط١. بيروت: *دار الحديث*، ١٣٩٤هـ، حديث رقم ١٣١٩، ٢: ٧٨.

[١٨] كاريل، الكسيس. *الإنسان ذلك المجهول*. ترجمة عادل شفيق. القاهرة: الهيئة العامة للكتاب، ١٩٧٣م.

[١٩] بيرت، سيريل. *علم النفس الديني*. ط١. ترجمة سمير عبده. بيروت: دار الآفاق الجديدة، ١٤٠٥هـ.

[٢٠] قطب، سيد. *في ظلال القرآن*. ط١٢. جدة: دار العلم، ١٤٠٦هـ.

[٢١] الكيلاني، نجيب. *الصوم و الصحة*. ط٥. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٦هـ.

[٢٢] Schumaker, J. F., ed. *Religion and Mental Health*. New York: Oxford University Press, 1992.

[٢٣] Ross, C. E. "Religion and Psychological Distress." *Journal for The Scientific Study of Religion*, 29, No. 2 (1990), 236 – 45.

[٢٤] حوالة، محمد السيد. "القلق الأخلاقي وعلاقته بالقيم و المفاهيم الدينية لدى شرائح من الشباب المصري الجامعي: دراسة ميدانية." رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٩٩٠م.

[٢٥] البنا، إسعاد عبدالعظيم. "دور الأدعية والأذكار في علاج القلق كأحد طرق العلاج النفسي الديني." *المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر*. القاهرة: الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ١٩٩٠م، ٥١ - ٦٨.

[٢٦] غلاب، محمود عبدالرحيم، ومحمد إبراهيم الدسوقي. "دراسة نفسية مقارنة بين المتدينين جوهريا والمتدينين ظاهريا في الاتجاه نحو العنف وبعض خصائص الشخصية." *دراسات نفسية*، ٤، ع ٣ (يوليو ١٩٩٤م)، ٣٣٧ - ٣٧٥.

[٢٧] الشويعر، طريفة. *الإيمان بالقضاء و القدر و أثره على القلق النفسي*. جدة: دار البيان العربي، ١٤٠٨ هـ.

[٢٨] الشويعر، طريفة. "الالتزام الديني في الإسلام وعلاقته بقلق الموت." رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات بجدة، ١٤٠٩هـ.

[٢٩] *دليل جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*. الرياض: إدارة الدراسات والمعلومات، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤١٥هـ.

[٣٠] جمل الليل، محمد. *مقياس القلق العام للراشدين: دراسة استطلاعية في المملكة العربية السعودية*. الرياض: د.ت.، ١٤١٦هـ.

The Relationship between Religiosity and Anxiety among Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University Students

Saleh Ibrahim Alsanie

Associate Professor, Dept. of Psychology, College of Social Sciences
Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The aim of this study was to study the relationship between religiosity and anxiety among university students. The study participants were two groups of students from Imam University in Riyadh, the first group from the College of Shariah (Islamic law) (119 students) and the second from the College of Social Sciences (121 students). The General Anxiety Scale was used to measure anxiety while the Religiosity Scale was used to measure religiosity.

The main results of the study were:

- There was a negative significant relationship between religiosity and anxiety among the two groups.
- There was a significant difference between the two groups on the Religiosity Scale for the first group.
- There was a significant difference between the two groups on the Anxiety Scale for the second group.

The study ends with some recommendations to support the student level of religiosity.

مجلة جامعة الملك سعود، م ١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٢٣٥-٢٦٥ (١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م)

أثر التغذية الراجعة على أداء تلاميذ وتلميذات الصف السادس الأساسي على مقياس مفهوم الذات

محمد أحمد صوالحة

أستاذ مشارك، قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي، كلية التربية والفنون،
جامعة اليرموك، إربد، الأردن

(قدم للنشر في ١/٢/١٤٢٠هـ؛ وقبل للنشر في ١٨/٣/١٤٢١هـ)

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى أثر فاعلية التغذية الراجعة في تحسين أداء عينة من تلاميذ وتلميذات الصف السادس الأساسي على مقياس مفهوم الذات، كما هدفت إلى تقصي أثر كل من التغذية الراجعة والجنس والتفاعل بينهما على مفهوم الذات لدى تلاميذ وتلميذات الصف السادس الأساسي.

تكونت عينة الدراسة من ١٠٧ تلاميذ (٤١ أنثى، و٦٦ ذكرا) من تلاميذ الصف السادس الأساسي، تراوحت أعمارهم ما بين ١١ و ١٢ سنة.

وقد استخدم في الدراسة مقياس مفهوم الذات، تكون من ٧٢ فقرة موزعة على أربعة أبعاد (الجسمي، والاجتماعي، والنفسي، والأكاديمي). واستخدم الإحصائي "ت"، وتحليل التباين الثنائي (Two -Way ANOVA(٢×٢)، وتحليل التباين المتعدد MANOVA للإجابة عن أسئلة الدراسة.

وكانت النتائج على النحو التالي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد المجموعة التجريبية (التغذية الراجعة) على المقياس الكلي القبلي والبعدي لصالح الأداء على المقياس الكلي البعدي. بينما كانت هذه الفروق لصالح الأداء على المقياس الكلي القبلي في حالة المجموعة الضابطة (اللاتغذية راجعة).

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لأداء مجموعتي التغذية الراجعة على المقياس الكلي البعدي، والمقياسين الفرعيين (الاجتماعي، والأكاديمي) البعديين تعزى لأثر متغير التغذية الراجعة. بينما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لأداء مجموعتي الجنس على المقياس الكلي البعدي أو المقاييس الفرعية.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة في المجموعات في الخلايا الناتجة عن التفاعل بين الجنس والتغذية الراجعة، تعزى لأثر التفاعل بين متغير الجنس و متغير التغذية الراجعة.

مقدمـــــة

يعتبر "مفهوم الذات" أحد الأبعاد الهامة للشخصية الإنسانية وقد نشأ نشأة فلسفية، ثم تأكّد انتماؤه إلى علم النفس، وذلك بفضل كارل روجرز Carl Rogers وغيره من أصحاب التوجه الإنساني في علم النفس [١]، ويُذكر أن كارل روجرز من أبرز علماء النفس الذين تناولوا مفهوم الذات بالدراسة العلمية المنتظمة بهدف الكشف عن طبيعة الشخصية ومكوناتها وديناميتها. كما أنه يصوّر كل فرد على أنه مركز لعالم من الخبرة يتغير باستمرار، بعض منها يخبر بطريقة شعورية أو واعية، في حين لا يخبر معظمها هكذا، والأفراد يفكّرون، ويشعرون، ويعملون بجدّية في استجابة لعالمهم وفقا للكيفية التي يخبرونه أو يدركونه بها، والطريقة التي يخبرون أو يدركون بها عالمهم تكون بالنسبة لهم "الحقيقة" أو "الواقع" وجانب من العالم كما يُدرك بوساطة الفرد يصير بالتدريج متميّزا عن بقية عالمه [٢، ص٥١٩].

وقد استخدم مصطلح " مفهوم الذات " للتعبير عن مفهوم افتراضي شامل يتضمن جميع الأفكار والمشاعر لدى الفرد، التي تعبر عن خصائص جسمية، وعقلية، وشخصية، ويشمل ذلك معتقداته، وقيمه، وقناعاته، كما يشمل خبراته السابقة، وطموحاته المستقبلية [٣، ص٣٣]. ويصفه أمز وفلكر Ames and Felker [٤] بأنه مجموعة المعتقدات والمشاكل التي توجد ضمن إمكانات الأفراد، وأن تفسيرهم للأحداث يتمشى مع تقويمهم لأنفسهم مما يؤدي بالتالي إلى اختلافات في كيفية بلورة مهمات الأداء.

ويعرّف أيضا بأنه مفهوم افتراضي يتضمن الآراء والمشاعر، والأفكار، والاتجاهات التي يكوّنها الفرد عن نفسه، وتعبر عن خصائص جسمية، وعقلية، وشخصية،

واجتماعية [٥ ، ص٢٥٧]. في حين يعرّفه لابين وجرين [٦ ، ص٣٣٠] بأنه التقدير الكلي الذي يقرره الفرد عن مظهره ، وقدراته ، والمشاعر ، والمعتقدات التي يكوّنها الفرد عن نفسه ، أو الكيفية التي يدرك بها الفرد نفسه. أما القذافي [٧ ، ص٢٠٠]، فيعرّف مفهوم الذات بأنه فكرة الإنسان عن نفسه قي علاقته مع البيئة ، كما يتولى بدوره تحديد السلوك الذي يمارسه الشخص ومستواه ، وينظر الفرد إلى الذات الظاهرية على أنها حقيقة بالنسبة له ، فهي التي تحدد طريقة استجابته للمواقف المختلفة التي يتعامل معها بحيث نجده غالبا لا يستجيب للبيئة الموضوعة وإنما لكيفية إدراكه لها.

يتبين من استعراض التعريفات السابقة أن "مفهوم الذات" يعتبر أحد الأبعاد الهامة في الشخصية الإنسانية ، ذات الأثر الأكبر في سلوك الأفراد وتصرفاتهم. كما أنه يعد المجموع الكلي لإدراكات الفرد ، وما تتضمنه من مكانة الفرد ووضعه الاجتماعي ، ودوره بين المجموعة التي يعيش أو ينتمي إليها ، وانطباعاته الخاصة عن مظهره العام وشكله ، وعمّا يحبه وعمّا يكرهه ، وعن تصرفاته ، وأساليب تعامله مع الآخرين ، وعن تحصيله وخصائصه الجسمية ، والعقلية ، والشخصية ، واتجاهاته نحو نفسه ، وتفكيره ، وبما يفكر الآخرون عنه ، وبما يفضل أن يكون.

ويتشكل مفهوم الذات منذ الطفولة عبر مراحل النمو المختلفة ، في ضوء محددات معينة ، يكتسب الفرد خلالها وعلى نحو تدريجي ، فكرته عن نفسه ، وهذا يعني أن الأفكار والمشاعر التي يكوّنها الفرد عن نفسه ، ويصف بها ذاته هي نتاج مجموعة من المتغيرات هي : أنماط التنشئة الاجتماعية ، والتفاعل الاجتماعي ، والاتجاهات الوالدية وتقويماتها ، ومواقف ، والدور الاجتماعي ، بالإضافة إلى الوضع الاجتماعي الاقتصادي ، وأمور أخرى تتصل بالإحباط ، والصراع ، وأساليب الثواب والعقاب ، وخبرات إدراكية ، واجتماعية ، وانفعالية يمر بها الفرد مثل : خبرات النجاح والفشل ، والمعلومات التي يحصل عليها الفرد فيما يتصل بأدائه ، أي التغذية الراجعة التي يتم تقديمها له من أي مصدر كان [٨ ، ص٢٨٧ ؛ ٩ ؛ ١٠].

وتعتبر التغذية الراجعة أحد المتغيرات الهامة في حياة الأفراد ، والتي تهدف في النهاية إلى تحسين الأداء في المرات اللاحقة. وقد عرّف الباحثون التغذية الراجعة بتعريفات عديدة

ومتنوّعة. وفي ضوء هذه التعريفات يمكن القول بأن التغذية الراجعة عملية تزويد المتعلم بمعلومات حول استجاباته بشكل منظّم ومستمر، من أجل مساعدته تغيير الاستجابات الخاطئة، وتعديل الاستجابات التي تكون بحاجة إلى تعديل، وتثبيت الاستجابات الصحيحة [١١ ؛ ١٢]. ويفسر العلماء وظيفة التغذية الراجعة بإحدى طريقتين، فبعضهم يماثل التغذية الراجعة بالمكافأة، ويفسّرون وظيفتها بمصطلحات من نظرية التعزيز، بينما يقول الآخرون إن التغذية الراجعة ليست تعزيزا فحسب، بل عملية يتم بها تزويد المتعلم بمعلومات تصحيحية [١٣]. كما أنها تثبت المعاني، والارتباطات المرغوبة، وتصحح الأخطاء، وتهذب الفهم الخاطئ، كما أنها تزيد ثقة المتعلم بنتاجاته التعلمية، وتدفعه إلى تركيز جهوده وانتباهه على المهمة التعليمية التي تحتاج إلى تهذيب [١٤]. ويحاول المختصون في مجال الإرشاد النفسي الإفادة من مفهوم التغذية الراجعة في مساعدة المسترشدين، ومنهم الطلبة بهدف تحسين أوضاعهم النفسية، وإيصالهم إلى مستويات أفضل من الصحة النفسية [١٥].

وقد أجريت عدّة دراسات تناولت عملية رفع مستوى مفهوم الذات المنخفض، وفيما يلي عرضا لهذه الدراسات:

أجرى واشنطن Washington [١٦] دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي يتضمن إجراءات التعزيز والتغذية الراجعة على رفع مستوى مفهوم الذات لدى عينة من الأطفال السود في أمريكا.بينت النتائج أن الأطفال الذين تلقوا تغذية راجعة حول أداءاتهم ارتفع مفهوم الذات لديهم بشكل ملموس. مما يشير إلى فاعلية البرنامج الذي تم إعداده لهذا الغرض.

أجرى هس Hess وزملاؤه [١٧] دراسة تناولت أثر خبرات مختارة من برنامج تقدّم التطور الإنساني HDP: Human Development Progress على مفهوم الذات لدى عينة من طلبة الصف السادس. وهو برنامج تطوري مفتوح النهاية، مرن، في مجال التربية الفعّالة. تم تصميمه لتزويد الأطفال بالفرصة ليصبحوا مشمولين بشكل بنّاء بتطوير التأثير الشخصي لهم، والثقة بالنفس، وفهم السبب والنتيجة في العلاقات الإنسانية التفاعلية. وقد احتوى البرنامج على مجموعة من الإرشادات والنشاطات الإرشادية الخاصة بأطفال مرحلة ما قبل

المدرسة في السنة السادسة من أعمارهم، تكونت من ٤٨ طالبا من طلبة الصف السادس. واستخدم في الدراسة مقياس مفهوم الذات لبيرس- هاريس الخاص بالأطفال الذي تم إعداده عام ١٩٦٩م، الذي يتضمن ستة مقاييس فرعية. بينت النتائج أن البرنامج كان له أثر ذو دلالة إحصائية على مفهوم الذات في حالة المقياس الكلي، وكذلك المقياسين الفرعيين: الشعبية، والطموح والملاءمة.

قام مكميلان McMillan [١٨] بدراسة هدفت إلى تحسين مستوى مفهوم الذات لدى منخفضي مفهوم الذات من طلبة المدارس. تكونت عينة الدراسة من ٦٥٠ طالبا من طلبة الصفوف من السابع حتى التاسع في إحدى مدارس مدينة دينيفر في ولاية كولورادو. استخدمت في الدراسة قائمة (كوبر سميث) لمقياس مفهوم الذات كاختبار قبلي واختبار بعدي. تم إشراك الطلبة أفراد عينة الدراسة في برنامج لرفع مستوى مفهوم الذات لديهم يشتمل على نشاطات اجتماعية، وممارسة مهارات اجتماعية تشرف عليها إحدى المعلمات لفترة لمدة ٤٥ دقيقة على مدى ٩ أسابيع، بالإضافة إلى عرض فيلم سينمائي يتناول الحياة الإنسانية، بجوانبها المختلفة. وبعد تطبيق البرنامج تم تطبيق قائمة كوبر سميث -Cooper Smith مرة ثانية. بينت نتائج الدراسة أن البرنامج خارج غرفة الصف قد عمل على رفع مستوى مفهوم الذات لدى أفراد عينة الدراسة ذوي مفهوم الذات المنخفض، كما بينت أنه يمكن جعل مفهوم الذات أكثر إيجابية لدى الطلبة من خلال البرامج الإرشادية والتوجيهية التي يتم إعدادها لهذا الغرض.

كما أجرى العلي [١٩] دراسة عام ١٩٨٥م، هدفت إلى التعرف على أثر تعزيز التحصيل في الرياضيات في رفع مفهوم الذات المتدني لدى طلبة الصف الأول الثانوي. تكونت عينة الدراسة من ٣٠ طالبا من طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة إربد. استخدم الباحث مقياس بيرس - هاريس (النسخة المعربة). وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة لصالح مجموعة التعزيز والتقوية، مما يشير إلى أن التعزيز والتقوية تعمل على رفع مفهوم الذات المتدني.

وأجرى بيرباخ Burbach [٢٠] دراسة تناولت تقويم برنامج تم إعداده من قبل مدرسة ابتدائية لمساعدة الطلبة ذوي مفهوم الذات المنخفض. تكونت عينة الدراسة من ٦٣ طالبا

من طلبة الروضة إلى الصف السادس. استخدمت في الدراسة قائمة "كيف أرى نفسي ؟" كاختبار قبلي واختبار بعدي. بينت نتائج الدراسة أن المعلمين يمكنهم أن يلعبوا دورا متميزا ومهما في مساعدة الطلبة لإدراك أنفسهم على نحو أكثر إيجابية ، كما بينت أنهم يستطيعون مساعدة الطلبة في معرفة كيفية رفع مفهوم الذات لكل منهم.

وتناولت الدراسة التي أجراها كرافين وآخرون Craven [٢١] أثر التغذية الراجعة على زيادة مفهوم الذات في مجالي الرياضيات والقراءة. تكونت عينة الدراسة من ١٦٢ طالبا استراليا في الصفوف الثلاثة من الثالث إلى السادس الأساسي من ذوي مفهوم الذات الأكاديمي المنخفض. بينت نتائج الدراسة أثر التغذية الراجعة في رفع مفهوم الذات لدى أفراد عينة الدراسة في مجالي القراءة والرياضيات ، لكنها لم تعمل على رفع مفهوم الذات المنخفض لدى أفراد عينة الدراسة في المجالات الأخرى.

يتبين من استعراض الدراسات السابقة أنها قد اشتملت على برامج متعددة تضمن بعضها استخدام التغذية الراجعة بأشكال مختلفة ، بينت نتائجها أن هذه البرامج كانت فعّالة في تحسين أداءات أفراد عيناتها على مقاييس مفهوم الذات وبالتالي رفع مستوى مفهوم الذات لدى ذوي مفهوم الذات المتدني من هؤلاء الأفراد.

لذلك جاءت هذه الدراسة لمحاولة البحث في أثر التغذية الراجعة في تحسين أداء أفراد عينة الدراسة من تلاميذ وتلميذات الصف السادس الأساسي على مقياس مفهوم الذات ، ومحاولة التعرف على مدى استفادة المرشد النفسي من "التغذية الراجعة" كتقنية من تقنيات عملية الإرشاد النفسي في رفع مستوى مفهوم الذات ، لدى أولئك الذين يوصفون من خلال تطبيق مقياس مفهوم الذات عليهم بأنهم ذوي مفهوم ذات متدن.

مشكلة الدراسة وأهدافها

انبثقت مشكلة الدراسة من التساؤل حول فاعلية استخدام تقنية التغذية الراجعة في مجال الإرشاد النفسي بشكل عام ، وفي مجال رفع مستوى مفهوم الذات المتدني بشكل خاص.

وبالتحديد، فقد حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال العام التالي: ما أثر التغذية الراجعة في رفع مستوى مفهوم الذات لدى أفراد عينة الدراسة ذوي مفهوم الذات المتدني؟

وقد هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية التغذية الراجعة في تحسين أداء أفراد عينة الدراسة من ذوي مفهوم الذات المتدني على مقياس مفهوم الذات المستخدم في الدراسة في المرات اللاحقة، والتعرف على أثر كل من التغذية الراجعة، والجنس والتفاعل بينهما على مفهوم الذات.

أهمية الدراسة

تتجلى أهمية هذه الدراسة في إمكانية أن تفيد:

١ - المرشدين في مساعدة المسترشدين في حل مشاكلهم من خلال تحسين أداء التلاميذ والتلميذات أفراد عينة الدراسة على مقياس مفهوم الذات، مما قد يؤدي فيما بعد إلى رفع مستوى مفهوم الذات لديهم.

٢ - المعلمين في مساعدة التلاميذ بتقديم التغذية الراجعة المناسبة لهم، بهدف تحسين أدائهم على مقياس مفهوم الذات، وبالتالي رفع معنوياتهم وتحسين الأداء لديهم في مختلف المجالات والعمل على رفع مستوى مفهوم الذات لديهم.

٣ - المختصين في مجال الإرشاد النفسي، عن طريق إضافة تقنيات جديدة تستخدم في مجال الخدمة النفسية بشكل عام، وفي مجال الإرشاد النفسي بشكل خاص.

فروض الدراسة

١ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لأداءي مجموعتي الدراسة (الذكور والإناث) على مقياس مفهوم الذات الكلي عند مستوى الدلالة (α < ٠.٠٥) تعزى لأثر الجنس.

٢ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لأداءي مجموعتي التغذية الراجعة (الضابطة، والتجريبية) على مقياس مفهوم الذات الكلي عند مستوى الدلالة (α < ٠.٠٥) تعزى لأثر التغذية الراجعة.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لأداءي مجموعتي التغذية الراجعة (الضابطة، والتجريبية) على المقياس الكلي لمفهوم الذات عند مستوى الدلالة (α < ٠,٠٥) تعزى لأثر التغذية الراجعة.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لأداء مجموعتي التغذية الراجعة (الضابطة، والتجريبية) على كل مقياس من المقاييس الأربعة الفرعية لمفهوم الذات عند مستوى الدلالة (α < ٠,٠٥) تعزى لأثر التغذية الراجعة.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لأداءات أفراد مجموعات الدراسة على مقياس مفهوم الذات الكلي البعدي، والمقاييس الفرعية عند مستوى الدلالة (α < ٠,٠٥) تعزى لأثر التفاعل بين الجنس والتغذية الراجعة.

التعريفات الإجرائية

التغذية الراجعة

تُعرّف التغذية الراجعة بأنها: عملية تزويد المتعلم بمعلومات حول استجاباته بشكل منظّم ومستمر، من أجل مساعدته في تغيير الاستجابات الخاطئة، وتعديل الاستجابات التي تكون بحاجة إلى تعديل، وتثبيت الاستجابات الصحيحة [١١، ص ٩٠].

أما في الدراسة الحالية فالمقصود بالتغذية الراجعة أنها عملية تقديم معلومات للتلميذ موضع الدراسة حول أدائه على مقياس مفهوم الذات الكلي والمقاييس الفرعية الأربعة، من خلال اطلاعه على استجاباته وكيفية تصحيحها، والدرجة التي حصل عليها، وكذلك الإفادة من إجابة المعلم عن تساؤلاته حول كيفية تحسين أدائه في المرة الثانية.

مفهوم الذات المرتفع

يتحدد بالدرجة التي ينالها الطالب على مقياس مفهوم الذات المستخدم في الدراسة الحالية، والتي تؤهله ليكون من بين ذوي مفهوم الذات المرتفع، وتحدد بالدراسة الحالية بالطلبة الذين نالوا ١٥٠ درجة فأكثر على المقياس الكلي المستخدم.

مفهوم الذات المتدني

يتحدد بالدرجة التي ينالها الطالب على مقياس مفهوم الذات المستخدم في الدراسة الحالية، والتي تؤهله ليكون من بين ذوي مفهوم الذات المنخفض، وتحدد بالدراسة الحالية بالطلبة الذين نالوا أقل من ١٥٠ درجة على المقياس الكلي المستخدم.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من ١٠٧ تلاميذ (٤١ ذكرا، و٦٦ أنثى) من تلاميذ الصف السادس الأساسي. وقد اختير هؤلاء التلاميذ بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث تم اختيار المدارس التي تشتمل على شعبة واحدة فقط للصف السادس الأساسي من محافظتي إربد والزرقاء، وقد بلغ عدد هذه المدارس ١٧ مدرسة. وتم اختيار أفراد عينة الدراسة من تلاميذ وتلميذات الصف السادس الأساسي في هذه المدارس ممن يجلسون على مقاعد الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٩٩٩/٩٨م، حيث كانت المدرسة هي وحدة الاختيار، ومن ثم الصف، وبعد ذلك تم اختيار التلاميذ والتلميذات موضع الدراسة. وقد كان هؤلاء التلاميذ والتلميذات هم الذين تعاونوا مع الباحث ومساعديه تماما، حيث أجابوا عن جميع فقرات المقياس، وقدّموا جميع المعلومات الشخصية، والبيانات العامة المتعلقة بهم. وقد تراوحت أعمارهم ما بين ١١-١٢سنة، بمتوسط حسابي مقداره ١١.٦ سنة، وانحراف معياري مقداره ٠.٤ . ويرى الباحث أن الاختيار العشوائي لأفراد عينة الدراسة من هذه المدارس المنتشرة في محافظتين من محافظات المملكة الأردنية الهاشمية، ومن مناطق جغرافية مختلفة يعمل على ضبط أثر المتغيرات الدخيلة على الدراسة. ويبين جدول رقم ١ توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس.

جدول رقم ١. توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
إناث	٤١	٣٨,٣
ذكور	٦٦	٦١,٧
المجموع	١٠٧	١٠٠

أداة الدراسة

استخدم الباحث في الدراسة مقياس مفهوم الذات من إعداده وتطويره للبيئة الأردنية، وقد استفاد من بعض المقاييس التي قام الباحثون بإعدادها [٢٢-٢٤]، يتضمن ٧٢ فقرة كُتبت على شكل جُمل تقريرية، أمام كل منها مقياس متدرج من ثلاث نقاط هي: لا ينطبق عليّ أبدا، وينطبق عليّ أحيانا، وينطبق عليّ دائما. وتُعطى قيم رقمية من ١-٣ لهذا التدريج على أن تُعكس هذه القيم في حالة الفقرات السالبة. وبذا يكون الحد الأدنى لدرجات المفحوصين على المقياس ٧٢، والحد الأعلى مقداره ٢١٦. وتتوزع فقرات المقياس على أربعة أبعاد (مجالات) من مفهوم الذات على النحو التالي:

١- مفهوم الذات الجسمية: يتضمن مفهوم الذات الجسمية مفهوم المظهر العام، ومفهوم كل عضو من الأعضاء، ومفهوم لون البشرة، ويشتمل على ١٤ فقرة من المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

٢- مفهوم الذات الاجتماعية: يتضمن مفهوم تقبل الغير، ومفهوم القبول الاجتماعي، ومفهوم تقبل الذات، ويشتمل على ٢٢ فقرة من المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

٣- مفهوم الذات النفسية: ويتضمن مفهوم الانطباعات الشخصية، ومفهوم الأحاسيس والمشاعر الذاتية الخاصة، ومفهوم الاتجاهات والتطلعات المستقبلية، ويشتمل على ١٩ فقرة من المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

٤- مفهوم الذات الأكاديمية: ويتضمن مفهوم الذات في اللغات، والمواد الاجتماعية، والعلوم والرياضيات، ويشتمل على ١٧ فقرة من المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

وقد تم التوصل إلى دلالات صدق المقياس وثباته كما يلي:

صدق المقياس

لقد تحقق للمقياس دلالة صدق البناء الظاهري أو صدق التكوين الفرضي construct validity القائم على التحليل النظري لمفهوم الذات والذي سبق بناء المقياس من

خلال تحديد مفهوم الذات، وأنواعه، وسماته، ومصادره، ومحتواه، وأطره النظرية، وطرق قياسه، وكذلك من خلال تحديد نوع الفقرات وطريقة صياغتها وتحكيمها.

وقد تم استخراج معاملات الارتباط بين كل فقرة في المقياس المستخدم والبُعد الذي تنتمي إليه، حيث يبين ملحق رقم ١ هذه المعاملات.

ثبات المقيـــاس

١- تم استخراج معامل كرونباخ ألفا كمؤشر على الاتساق الداخلي للمقياس، وكانت قيمته ٠.٩٤، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي. كما حُسبت معاملات الاتساق الداخلي لكل مجال من المجالات الأربعة. ويبين جدول رقم ٢ قيمة معامل ثبات المقياس الكلي وكل مجال من المجالات الأربعة وعدد الفقرات فيه وارتباطه مع المقياس الكلي.

جدول رقم ٢. معاملات ثبات مقياس مفهوم الذات الكلي والمقاييس الفرعية

الرقم	المجال	عدد العبارات	معامل الثبات	معامل الارتباط مع المقياس الكلي
١	الجسمي	١٤	٠,٧٥	٠,٨١*
٢	الاجتماعي	٢٢	٠,٨٧	٠,٨٤*
٣	النفسي	١٩	٠,٨٥	٠,٨٥*
٤	الأكاديمي	١٧	٠,٨١	٠,٨٠*
	الكلي	٧٢	٠,٩٤	

* دال إحصائيـا.

٢- حُسب معامل ثبات المقياس بطريقة تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه test - retest والتي يكون معامل الثبات فيها دليلا على استقرار النتائج على المقياس، وتم في هذه الطريقة حساب معامل الارتباط (بيرسون) على درجات المفحوصين في مرتي تطبيقه بفاصل زمني مقداره خمسة عشر يوما، كانت قيمة معامل الارتباط = ٠.٨٢.

إجراءات الدراسة

١ - قام الباحث بتدريب مجموعة من المرشدين التربويين في المدارس التي أجريت فيها الدراسة ، حيث طُلب إليهم توزيع أداة الدراسة ، وهي مقياس مفهوم الذات كلُ في مدرسته ، على التلاميذ في الصف السادس الأساسي ، وشرح كيفية الإجابة عن فقراته ، ومن ثم جمع هذه الإجابات وتفريغها ، وتصنيف التلاميذ في ضوء الدرجات التي حصلوا عليها منه خلال إجاباتهم عن المقياس ، وفي ضوء المحك المعتمد وهو العلامة ١٥٠ ، إلى مجموعتين (مفهوم ذات عالٍ ، ومفهوم ذات متدن). ومن ثم تصنيف أفراد مجموعة مفهوم الذات المتدني إلى مجموعتين بحيث تكون إحداهما مجموعة تجريبية (حصل أفرادها على التغذية الراجعة) ، والأخرى ضابطة (لم يحصل أفرادها على التغذية الراجعة).

٢- قام الباحث بالتعاون مع المرشدين التربويين بتوزيع مقياس مفهوم الذات على أفراد عينة الدراسة الذين بلغ عددهم ١٠٧ تلاميذ كاختبار قبلي ، وطُلب إليهم الإجابة عن فقراته. جُمعت الاستبانات ودُققت ، ثم أدخلت البيانات في ذاكرة الحاسب ، وتم تحليلها. ومن ثم صُنف أفراد عينة الدراسة إلى مجموعتين: الأولى ، ذوو مفهوم الذات المرتفع : وهم الذين كان مجموع الدرجات التي نالوها على المقياس الكلي المستخدم في الدراسة الحالية ١٥٠ درجة فأكثر ، وقد بلغ عددهم ٥٥ تلميذا وتلميذة). والثانية ، ذوو مفهوم الذات المنخفض ، وهم الذين كان مجموع الدرجات التي نالوها على المقياس الكلي المستخدم في الدراسة الحالية أقل من ١٥٠ درجة ، وقد بلغ عددهم ٥٢ تلميذ وتلميذة (٢٦ ذكرا ، و٢٦ أنثى). ومن ثم تم توزيع أفراد مجموعة مفهوم الذات المنخفض عشوائيا إلى مجموعتين:

المجموعة الأولى : بلغ عدد أفرادها ٢٦ تلميذا وتلميذة (١٣ ذكرا ، و١٣ أنثى). تم تقديم التغذية الراجعة لها عن طريق اطّلاع أفرادها على الاستبانات التي أجابوا عليها ، والعلامات التي حصلوا عنها في ضوء إجاباتهم عن فقرات مقياس مفهوم الذات الذي تم تقديمه إليهم من قبل المرشدين التربويين المساعدين للباحث. وتم تقديم التوجيهات والإرشادات التربوية لهم من قبل المرشدين التربويين العاملين في تلك المدارس حول كيفية

الإجابة عن مثل هذه الاستبانات، وكذلك التفكير بشكل مناسب قبل الإجابة عن فقرات الاستبانة، كما عمل المرشدون التربويون على رفع معنوياتهم وتشجيعهم.

المجموعة الثانية: بلغ عدد أفرادها أيضا ٢٦ تلميذا وتلميذة (١٣ ذكرا، و١٣ أنثى). لم يطّلع أفراد هذه المجموعة على إجاباتهم عن مقياس مفهوم الذات الذي تم تقديمه لهم من قبل المرشدين التربويين المساعدين للباحث والعاملين في المدارس موضع الدراسة، وبذلك لم يتم تقديم أية معلومات لأفراد هذه المجموعة أية معلومات حول أداءاتهم على فقرات الاستبانة.

٣- قام الباحث بالتعاون مع المرشدين التربويين في المدارس موضع الدراسة بتوزيع مقياس مفهوم الذات على أفراد عينة الدراسة في المجموعتين الضابطة (لم يحصل أفرادها على التغذية الراجعة)، والتجريبية (حصل أفرادها على التغذية الراجعة) كاختبار بعدي، وذلك بعد مضي عشرة أيام من التطبيق في المرة الأولى، وطُلب إليهم الإجابة عن فقراته.

٤- ثم جمعت الاستبانات، وأدخلت البيانات في ذاكرة الحاسب، وتمت معالجتها لمعرفة مدى فاعلية المعلومات التي تم تقديمها لأفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية في تحسين أدائهم على مقياس مفهوم الذات الذي تم تقديمه لهم، وبالتالي رفع مستوى مفهوم الذات المتدني لدى أفراد هذه المجموعة.

النتائج

لتحقيق أهداف الدراسة، أدخلت البيانات في ذاكرة الحاسب، وتمت معالجتها باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وكانت النتائج على النحو التالي:

أولا: النتائج المتعلقة باختبار أثر التغذية الراجعة في مفهوم الذات لدى أفراد مجموعتي الدراسة على المقياسين القبلي والبعدي والمقاييس الفرعية القبلية والبعدية

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداءات أفراد عينة الدراسة في المجموعات المختلفة على المقياس الكلي البعدي والمقاييس الفرعية البعدية، وتم اختبار دلالة الفروق بين هذه المتوسطات الحسابية، وكانت النتائج على النحو التالي:

١- نتائج مجموعتي التغذية الراجعة ضمن مجموعتي الذكور والإناث على المقياس الكلي القبلي والبعدي والمقاييس القبلية والبعدية الفرعية

واستخرجت المتوسطات الحسابية للمجموعتين الضابطة (التي لم يحصل أفرادها على التغذية الراجعة)، والتجريبية (التي حصل أفرادها على التغذية الراجعة) ضمن مجموعتي (الذكور، والإناث) على المقياس الكلي البعدي والمقاييس الفرعية البعدية. وتم استخدام الإحصائي "ت" لاختبار دلالة الفرق بين هذه المتوسطات. ويبين جدول رقم ٣ نتائج هذا الاختبار.

جدول رقم ٣. نتائج استخدام الإحصائي"ت" لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين لمجموعتي التغذية الراجعة ضمن مجموعتي الذكور والإناث على المقياس الكلي البعدي والمقاييس الفرعية البعدية

الجنس	مفهوم الذات	التغذية الراجعة	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
الإناث	الجسمي	لا تغذية	٢٧,٣١	١٣	٢,٦٩	١,٦٨	٠,١٠٧
		تغذية	٢٩,٠٨	١٣	٢,٦٩		
	الاجتماعي	لا تغذية	٥٠,٧٧	١٣	٥,٣٧	٢,٧٨*	٠,٠١٠
		تغذية	٥٦,٤٦	١٣	٥,٠٦		
	النفسي	لا تغذية	٢٥,٧٧	٢٣	٣,٣٢	١,٥٤	٠,١٣٦
		تغذية	٢٨,٨٥	١٣	٦,٣٩		
	الأكاديمي	لا تغذية	٣٣,٦٢	١٣	٥,٢٤	٢,٢٢*	٠,٠٣٦
		تغذية	٣٧,١٥	١٣	٢,٣٨		
	الكلي	لا تغذية	١٣٧,٤٦	٢٦	١٠,٩٨	٤,٠٣*	٠,٠٠٠
		تغذية	١٥١,٥٤	٢٦	٦,١٠		
الذكور	الجسمي	لا تغذية	٢٧,٠٨	١٣	٢,٤٧	٢,٥١*	٠,٠١٩
		تغذية	٢٩,٣٨	١٣	٢,٢٢		
	الاجتماعي	لا تغذية	٥٤,٨٥	١٣	٣,٨٩	١,١٠	٠,٢٨١
		تغذية	٥٦,٤٦	١٣	٣,٥٧		

تابع جدول رقم ٣

الجنس	مفهوم الذات	التغذية الراجعة	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
	النفسي	لا تغذية	٢٤,٩٢	١٣	٢,٨٤	٠,٧٠	٠,٤٨٩
		تغذية	٢٥,٨٥	١٣	٣,٧٨		
	الأكاديمي	لا تغذية	٣٥,٥٤	١٣	١,٨١	١,٠	٠,٣٢٨
		تغذية	٣٦,٥٤	١٣	٣,١٣		
	الكلي	لا تغذية	١٤٢,٣٨	٢٦	٤,٣٧	*٣,٤٠	٠,٠٠٢
		تغذية	١٤٨,٢٣	٢٦	٤,٤٠		

• دال إحصائيـا.

يتبين من النتائج في جدول رقم ٣ أن الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي التغذية الراجعة ضمن مجموعة الإناث كانت ذات دلالة إحصائية على المقياس الكلي والمقياسين الفرعيين (الاجتماعي، والأكاديمي)، بينما لم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية على المقياسين الفرعيين (الجسمي، والنفسي).

كما يتبين من النتائج في هذا الجدول أيضا أن الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي التغذية الراجعة ضمن مجموعة الذكور كانت ذات دلالة إحصائية على المقياس الكلي ومقياس مفهوم الذات الجسمي، بينما لم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية على مقاييس مفهوم الذات الأخرى.

٢- نتائج أفراد مجموعتي التغذية الراجعة على المقياسين القبلي والبعدي والمقاييس الفرعية القبلية والبعدية

استخرجت المتوسطات الحسابية للمجموعتين الضابطة (لم تحصل على التغذية الراجعة) والتجريبية (حصلت على التغذية الراجعة) على المقياسين الكليين القبلي والبعدي. وتم استخدام الإحصائي "ت" لاختبار دلالة الفرق بين هذين المتوسطين. ويبين جدول رقم ٤ نتائج هذا الاختبار.

جدول رقم ٤. نتائج استخدام الإحصائي"ت" لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين لمجموعتي التغذية الراجعة على الاختبار الكلي البعدي

المجموعة	مفهوم الذات	التغذية الراجعة	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
الضابطة (لا تغذية راجعة)	الجسمي	قبلي	٢٨,٠٠	٢٦	٢,٤٨	١,٦٢	٠,١١٨
		بعدي	٢٧,١٩	٢٦	٢,٥٣		
	الاجتماعي	قبلي	٥١,٨٤	٢٦	٦,٦٣	١,٠٧	٠,٢٩٧
		بعدي	٥٢,٨٠	٢٦	٥,٠٤		
	النفسي	قبلي	٢٧,٤٦	٢٦	٣,٥٥	•٢,٨٤	٠,٠٠٩
		بعدي	٢٥,٣٤	٢٦	٣,٠٥		
	الأكاديمي	قبلي	٣٦,٤٢	٢٦	٢,٢١	•٣,١٨	٠,٠٠٤
		بعدي	٣٤,٥٧	٢٦	٣,٩٦		
	الكلي	قبلي	١٤٣,٧٣	٢٦	٦,٢٣	•٤,١٨	٠,٠٠٠
		بعدي	١٣٩,٩٢	٢٦	٨,٥٦		
التجريبية (التغذية الراجعة)	الجسمي	قبلي	٢٧,٦٢	٢٦	٢,٠٢	٢,٧٨	٠,١٠
		بعدي	٢٩,٢٣	٢٦	٢,٤٢		
	الاجتماعي	قبلي	٥٣,٠٤	٢٦	٤,٧١	•٣,٣١	٠,٠٠٣
		بعدي	٥٦,٤٦	٢٦	٤,٢٩		
	النفسي	قبلي	٢٦,٧٣	٢٦	٣,٧٩	٠,٦٣	٠,٥٣٤
		بعدي	٢٧,٣٥	٢٦	٥,٣٧		
	الأكاديمي	قبلي	٣٤,٤٢	٢٦	٣,٠٦	•٣,٧٨	٠,٠٠١
		بعدي	٣٦,٨٥	٢٦	٢,٧٤		
	الكلي	قبلي	١٤١,٨١	٢٦	٧,٧٣	•٥,٥٩	٠,٠٠٠
		بعدي	١٤٩,٨٨	٢٦	٥,٥٣		

• دال إحصائيـا.

يتبين من النتائج في جدول رقم ٤ أن المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطـة (التي لم تحصل على تغذية راجعة) على الاختبار البعدي الكلي قد انخفضت عمّا كـانت عليه في

الاختبار القبلي الكلي في جميع الحالات، بينما ارتفعت المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية (التي حصل أفرادها على التغذية الراجعة) على الاختبار البعدي. كما يتبين من هذا الجدول أن الفروق بين المتوسطين الحسابيين للمجموعة الضابطة (التي لم يحصل أفرادها على التغذية الراجعة) على الاختبارين القبلي والبعدي كانت ذات دلالة إحصائية في حالات مفهوم الذات النفسي، والأكاديمي، والكلي لصالح الاختبار القبلي. في حين كانت الفروق بين المتوسطين الحسابيين للمجموعة التجريبية (التي حصل أفرادها على التغذية الراجعة) على الاختبارين القبلي والبعدي ذات دلالة إحصائية في حالات مفهوم الذات الجسمي، والاجتماعي، والأكاديمي، والكلي لصالح الاختبار البعدي، مما يشير إلى أثر التغذية الراجعة في تحسين أداء أفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية (التي حصل أفرادها على التغذية الراجعة) على مقياس مفهوم الذات بشكل عام، ومقاييس مفهوم الذات في بعض المجالات الفرعية أيضا.

٣- نتائج مجموعتي التغذية الراجعة على المقاييس الفرعية والمقياس الكلي البعدي

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وعدد أفراد العينة لمجموعتي الدراسة: الضابطة (التي لم يحصل أفرادها على التغذية الراجعة) والتجريبية (التي حصل أفرادها على التغذية الراجعة) على المقياس الكلي البعدي والمقاييس الفرعية البعدية. وتم استخدام الإحصائي "ت" لاختبار دلالة الفرق بين هذه المتوسطات. ويبين جدول رقم ٥ نتائج هذا الاختبار.

جدول رقم ٥. نتائج استخدام الإحصائي "ت" لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين لمجموعتي التغذية الراجعة على الاختبار الكلي البعدي والاختبارات الفرعية البعدية

مفهوم الذات	التغذية الراجعة	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	الدلالة
الجسمي	لا تغذية	٢٧٫١٩	٢٦	٢٫٥٣	*٢٫٩٧	٠٫٠٠٥
	تغذية	٢٩٫٢٣	٢٦	٢٫٤٢		
الاجتماعي	لا تغذية	٥٢٫٨١	٢٦	٥٫٠٤	*٢٫٨١	٠٫٠٠٧
	تغذية	٥٦٫٤٦	٢٦	٤٫٢٩		

تابع جدول رقم ٥

مفهوم الذات	التغذية الراجعة	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	الدلالة
النفسي	لا تغذية	٢٥,٣٥	٢٦	٣,٠٦	١,٦٥	٠,١٠٥
	تغذية	٢٧,٣٥	٢٦	٥,٣٧		
الأكاديمي	لا تغذية	٣٤,٥٨	٢٦	٣,٩٦	٢,٤٠•	٠,٠٢٠
	تغذية	٣٦,٨٥	٢٦	٢,٧٤		
الكلي	لا تغذية	١٣٩,٩٢	٢٦	٨,٥٧	٤,٩٨•	٠,٠٠٠
	تغذية	١٤٩,٨٨	٢٦	٥,٥٣		

• دال إحصائيـا.

يتبين من النتائج في جدول رقـم ٥ وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائيـة بـين المتوسطين الحسابيين لمجموعتي التغذية الراجعة علـى مقيـاس مفـهوم الـذات الكلـي البعـدي والمقـاييس الفرعيــة لمفــهوم الــذات (الجســمي، والاجتمــاعي، والأكــاديمي) لصــالح مجموعــة التغذية الراجعة، مما يشير إلى أثر التغذيـة الراجعـة في مفـهوم الـذات الكلـي بشكل عـام وفي المجالات الفرعية. في حين كانت الفروق الظاهرية بين المتوسطين الحسابيين لمجموعتي التغذيـة الراجعة ليست ذات دلالة إحصائية على مقياس مفهوم الذات النفسي، على الرغم من أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية كان أكبر من المتوسط الحسـابي للمجموعـة الضابطة بدرجتين.

ثانيا: النتائج المتعلقة بأثر التغذية الراجعة والجنس في مفهوم الذات الكلي

استخرجت المتوسطات الحسابية لأداءات أفـراد عينـة الدراسـة الذكـور والإنـاث في المجموعتـين الضابطـة والتجريبيـة علـى المقيـاس الكلـي البعـدي، ويبـين جـدول رقـم ٦ هـذه النتائج.

جدول رقم ٦. المتوسطات الحسابية لأداءات أفراد عينة الدراسة الذكـور والإنـاث في مجموعـتي الجنـس، ومجموعتي التغذية الراجعة، ومجموعات الخلايا الناتجة عـن التفـاعل بـين متغـير الجنـس ومتغيرالتغذية الراجعة

الجنس		التغذية الراجعة		الكلي
		لا تغذية راجعة	تغذية راجعة	
إناث	سَ	١٣٦,٤٦	١٥١,٥٤	١٤٤,٥٠
	ن	١٣	١٣	٢٦
ذكور	سَ	١٤٢,٣٨	١٤٨,٢٣	١٤٥,٣١
	ن	١٣	١٣	٢٦
الكلي	سَ	١٣٩,٩٢	١٤٩,٨٨	١٤٤,٩٠
	ن	٢٦	٢٦	٥٢

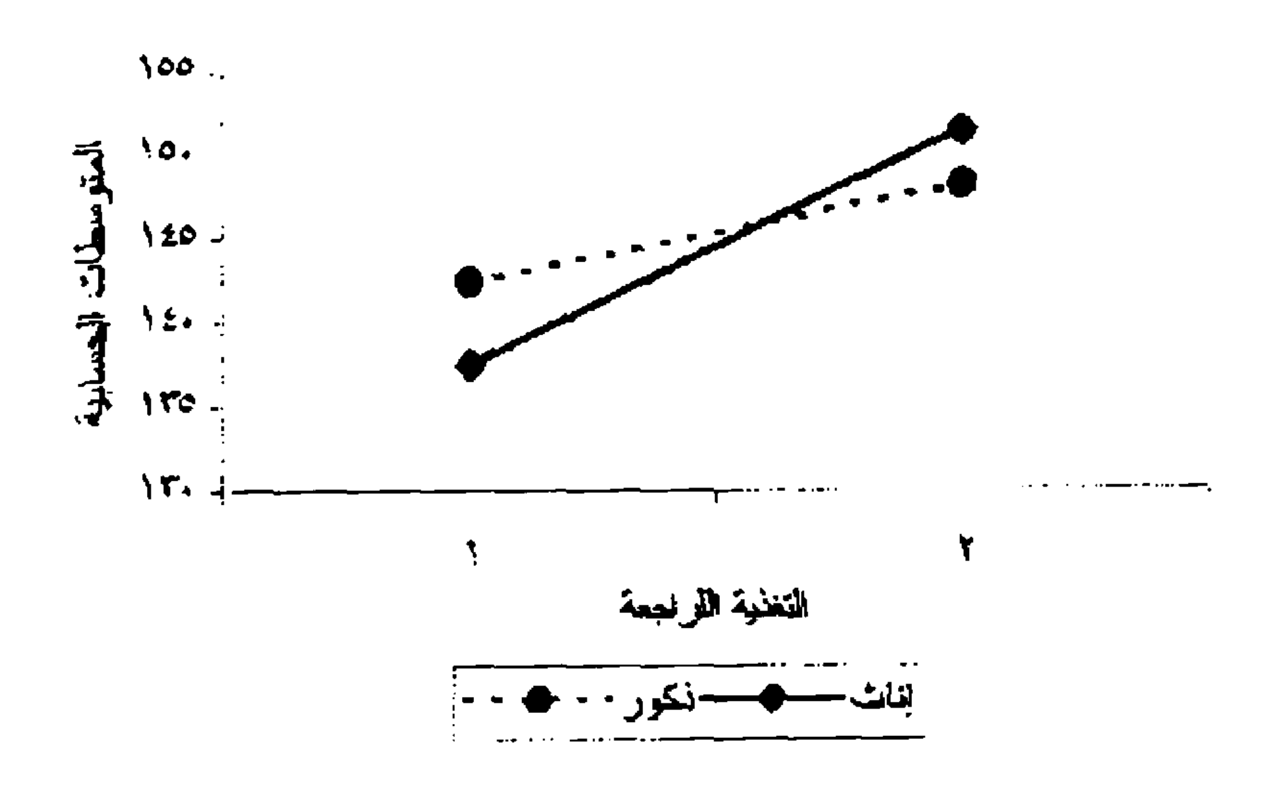
ولاختبـار دلالـة الفـروق بـين المتوسـطات الحسـابية لمجموعـتي الذكـور والإنـاث، ومجموعتي التغذية الراجعة، ومجموعات الخلايـا الناتجة عن التفـاعل بـين الجنس والتغذية الراجعة على المقياس الكلي البعدي استخدم تحليل التباين الثنائي)٢×٢(حيث يبين جدول رقم ٧ نتائج هذا التحليل.

جدول رقم ٧. نتائج تحليل التباين الثنائي (٢×٢) لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعـات الدراسة على المقياس الكلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	دلالة ف
الجنس	٨,٤٨١	١	٨,٤٨١	٠,١٧٢	٠,٦٨٠
التغذية الراجعة	١٢٩٠,٠١٩	١	١٢٩٠,٠١٩	*٢٦,١٢٩	٠,٠٠٠
التفاعل بين الجنس و التغذية الراجعة	٢٢٠,١٧٣	١	٢٢٠,١٧٣	٤,٤٥٩	٠,٠٤٠
الخطأ	٢٣٦٩,٨٤٦	٤٨	٤٩,٣٧٢		
الكلي	٣٨٨٨,٥١٩	٥١	٧٦,٢٤٥		

* دال إحصائيـا.

يتبين من النتائج في جدول رقم ٧ عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائيـة بـين المتوسطين الحسابيين لمجموعتي الذكور والإناث على المقياس الكلي البعدي، مما يشير إلى عدم وجود أثر للجنس في مفهوم الذات في هذه الحالة. بينما بينت النتائج وجود فـروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لمجموعتي التغذيـة الراجعة (الضابطة، والتجريبية) لصالح المجموعة التجريبيـة التي تم تقديم التغذية الراجعة لأفرادها على المقيـاس الكلي البعدي، كما بينت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمجموعات الخلايـا الناتجة عن التفاعل بين الجنس والتغذية الراجعة على المقياس الكلي البعدي. وقد تم تمثيل هذا التفاعل عن طريق الرسم البياني، حيث يبين شكل رقم ١ هذا التفاعل.



شكل رقم ١. تمثيل بياني للتفاعل بين متغير الجنس ومتغـير التغذيـة الراجعـة

يتبين من شكل رقم ١ أن المنحنيين قد تقاطعا مع بعضهما مما يشير إلى وجود أثر للتفاعل بين متغيري الجنس والتغذية الراجعة على المقياس الكلي البعدي.

ثالثا: النتائج المتعلقة بأثر التغذية الراجعة في مفهوم الذات في المجالات الفرعية الأربعة

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وعدد أفراد العينة لمجالات مفهوم الذات الأربعة المشمولة في الدراسة في ضوء متغير الجنس ومتغير التغذية الراجعة. ويبين جدول رقم ٨ هذه النتائج.

جدول رقم ٨. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وعدد أفراد العينة لمجالات مفهوم الذات

المجال	التغذية الراجعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد أفراد العينة
الجسمي	لا تغذية راجعة	إناث	٢٧,٣٠٧٧	٢,٦٨٩٠	١٣
		ذكور	٢٧,٠٧٦٩	٢,٤٦٥١	١٣
		المجموع	٢٧,١٩٢٣	٢,٥٣٠١	٢٦
	تغذية راجعة	إناث	٢٩,٠٧٦٩	٢,٤٢١٧	١٣
		ذكور	٢٩,٣٨٤٦	٢,٢١٨٨	١٣
		المجموع	٢٩,٢٣٠٨	٣,٤٢١٧	٢٦
	المجموع	إناث	٢٨,١٩٢٣	٢,٧٨٦٠	٢٦
		ذكور	٢٨,٢٣٠٨	٢,٥٨١٦	٢٦
		المجموع	٢٨,٢١١٥	٢,٦٥٩٣	٥٢
الاجتماعي	لا تغذية راجعة	إناث	٥٠,٧٦٩٢	٥,٣٧٢١	١٣
		ذكور	٥٤,٨٤٦٢	٣,٨٩١١	١٣
		المجموع	٥٢,٨٠٧٧	٥,٠٤٤٠	٢٦
	تغذية راجعة	إناث	٥٦,٤٦١٥	٥,٠٥٩٩	١٣
		ذكور	٥٦,٤٦١٥	٣,٥٧٢٤	١٣
		المجموع	٥٦,٤٦١٥	٤,٢٩١٧	٢٦
	المجموع	إناث	٥٣,٦١٥٤	٥,٨٧٩٣	٢٦
		ذكور	٥٥,٦٥٣٨	٣,٧٥١٧	٢٦
		المجموع	٥٤,٦٣٤٦	٤,٩٩٠٣	٥٢

تابع جدول رقم ٨

المجال	التغذية الراجعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد أفراد العينة
النفسي	لا تغذية راجعة	إناث	٢٥,٧٦٩٢	٣,٣٢٠٥	١٣
		ذكور	٢٤,٩٢٣١	٢,٨٤٢٠	١٣
		المجموع	٢٥,٣٤٦٢	٣,٠٥٨٧	٢٦
	تغذية راجعة	إناث	٢٨,٨٤٦٢	٦,٣٨٨١	١٣
		ذكور	٢٥,٨٤٦٢	٦,٣٨٨١	١٣
		المجموع	٢٧,٣٤٦٢	٥,٣٦٦١	٢٦
	المجموع	إناث	٢٧,٣٠٧٧	٥,٢٢٨٩	٢٦
		ذكور	٢٥,٣٨٤٦	٣,٣١١٥	٢٦
		المجموع	٢٦,٣٤٦٢	٤,٤٤٠٨	٥٢
الأكاديمي	لا تغذية راجعة	إناث	٣٣,٦١٥٤	٥,٢٣٦٧	١٣
		ذكور	٣٥,٥٣٨٥	١,٨٠٨١	١٣
		المجموع	٣٤,٨٧٦٩	٣,٩٦١٥	٢٦
	تغذية راجعة	إناث	٣٧,١٥٣٨	٢,٣٧٥١	١٣
		ذكور	٣٦,٥٣٨٥	٣,١٢٥٦	١٣
		المجموع	٣٦,٨٤٦٢	٢,٧٣٧٨	٢٦
	المجموع	إناث	٣٥,٣٨٤٦	٤,٣٧٣٣	٢٦
		ذكور	٣٦,٠٣٨٥	٢,٥٥٣١	٢٦
		المجموع	٣٥,٧١١٥	٣,٥٦٠٩	٥٢

يتبين من النتائج في جدول رقم ٨ وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداءات أفراد مجموعات الدراسة على الاختبارات الفرعية البعدية.

ولاختبار دلالة الفروق بين هذه المتوسطات الحسابية لمجموعات الدراسة على المقاييس الفرعية البعدية في ضوء متغير الجنس ومتغير التغذية الراجعة، أجري تحليل التباين المتعدد MANOVA حيث يبين جدول رقم ٩ نتائج هذا التحليل.

جدول رقم ٩. نتائج تحليل التباين المتعدد MANOVA لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعات الدراسة على المقاييس الفرعية الأربعة

مصدر التباين	مفهوم الذات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
التغذية الراجعة	الجسمي	٥٤,٠١٩	١	٥٤,٠١٩	٨,٤٨٢*	٠,٠٠٥
قيمة ولكس	الاجتماعي	١٧٣,٥٥٨	١	١٧٣,٥٥٨	٨,٤٢٨*	٠,٠٠٦
Wilks	النفسي	٥٢,٠٠٠	١	٥٢,٠٠٠	٢,٨٠٣	٠,١٠١
٦,٣٣٧٥	الأكاديمي	٦٩,٩٤٢	١	٦٩,٩٤٢	٥,٨٠٨*	٠,٠٢٠
الجنس	الجسمي	١٩,٠٢٠	١	١٩,٠٢٠	٠,٠٠٣	٠,٩٥٦
قيمة ولكس Wilks	الاجتماعي	٥٤,٠١٩	١	٥٤,٠١٩	٢,٦٢٣	٠,١١٢
٠,٨٢٥١٠	النفسي	٤٨,٠٧٧	١	٤٨,٠٧٧	٢,٥٩١	٠,١١٤
	الأكاديمي	٥,٥٥٨	١	٥,٥٥٨	٠,٤٨٢	٠,٤٩١
التفاعل	الجسمي	٠,٩٤٢	١	٠,٩٤٢	٠,١٤٨	٠,٧٠٢
الجنس × التغذية	الاجتماعي	٥٤,٠١٩	١	٥٤,٠١٩	٢,٦٢٣	٠,١١٢
الراجعة	النفسي	١٥,٠٧٧	١	١٥,٠٧٧	٠,٨١٣	٠,٣٧٢
قيمة ولكس Wilks ١,٧٧٤٩	الأكاديمي	٢٠,٩٤٢	١	٢٠,٩٤٢	١,٨١٧	٠,١٨٤

يتبين من النتائج في جدول رقم ٩ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي التغذية الراجعة على مقياس مفهوم الذات الجسمي، والاجتماعي، والأكاديمي. بينما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لمجموعتي التغذية الراجعة على مقياس مفهوم الذات النفسي. ولم تكن الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي الدراسة حسب متغير الجنس ذات دلالة إحصائية في جميع الحالات، وكذلك الحال بالنسبة للمتوسطات الحسابية لمجموعات الخلايا الناتجة بين الجنس والتغذية الراجعة.

مناقشة النتائج

تبين من النتائج في جدول رقم ٣ أن الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي التغذية الراجعة ضمن مجموعة الإناث كانت ذات دلالة إحصائية على المقياس الكلي والمقياسين الفرعيين (الاجتماعي والأكاديمي)، بينما لم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية على المقياسين الفرعيين (الجسمي والنفسي).

ويمكن تفسير هذه النتائج من حيث إن الإناث لديهن اهتمام كبير بالنواحي الاجتماعية، والأكاديمية، أكثر من النواحي الجسمية والنفسية مما كان له الأثر في تقليل الفروق بين مجموعتي الدراسة من الإناث في هذين المجالين.

كما يتبين أيضا من النتائج في جدول رقم ٣ أن الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي التغذية الراجعة ضمن مجموعة الذكور كانت ذات دلالة إحصائية على المقياس الكلي ومقياس مفهوم الذات الجسمي، بينما لم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية على مقاييس مفهوم الذات الأخرى.

ويمكن تفسير هذه النتائج من حيث اهتمام الذكور عادة بالنواحي الجسمية أكثر من النواحي الأخرى، مما كان له الأثر في تقليل الفروق بين مجموعتي الدراسة الذكور في هذه المجالات.

وتبين من النتائج في جدول رقم ٥ أن المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية (التغذية الراجعة) قد ارتفعت في حالة الأداء على الاختبار الكلي القبلي والبعدي، والاختبارات الفرعية القبلية والبعدية وبدلالة إحصائية، بينما انخفضت هذه المتوسطات لأداء أفراد عينة الدراسة في المجموعة الضابطة (التي لم يحصل أفرادها على التغذية الراجعة) عند الأداء على الاختبار الكلي القبلي والبعدي وبدلالة إحصائية. وبينت النتائج أيضا أن أفراد المجموعة التجريبية (التي حصل أفرادها على التغذية الراجعة) تفوقوا على أفراد المجموعة الضابطة (التي لم يحصل أفرادها على التغذية الراجعة) على الاختبار البعدي وبدلالة إحصائية، على مستوى مفهوم الذات الكلي في معظم المجالات الأخَرى. مما يشير إلى أثر التغذية الراجعة في تحسين أداء أفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات.

كما تبين في الجداول ذات الأرقام ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي التغذية الراجعة على المقياس الكلي البعدي وعلى مقاييس مفهوم الذات (الجسمي، والاجتماعي، والأكاديمي) لصالح مجموعة التغذية الراجعة، في حين لم تشر النتائج في الجداول المذكورة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الجنس على المقياس الكلي أو المقاييس الفرعية لمفهوم الذات.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال [١٦ ، ص٥ ؛ ١٧ ، ص١٥ ؛ ١٨ ، ص ٦٩ ؛ ١٩ ، ص٣٠ ؛ ٢٠ ، ص١٢٩ ؛ ٢١ ، ص١٧] ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال ما يذكره العلماء والباحثون [٢٥ ، ص٣٣١ ؛ ٢٦ ؛ ١٤ ، ص ٨٩٤ ؛ ٢٧] من أن التغذية الراجعة ذات أثر في تحسين الأداء لدى الأفراد في المرات اللاحقة، ورفع معنوياتهم وتشجيعهم، وإثارة الدافعية لديهم لإحداث مثل هذا التحسن، وذلك من حيث إن التغذية الراجعة تثبت المعاني، والارتباطات المرغوبة، وتصحح الأخطاء، وتهذب إساءات الفهم أو الأفكار الخاطئة، كما أنها تشير إلى تلك الإجراءات التي تم إتقانها من المهمة التي تم تنفيذها، مما يزيد من ثقة المستجيب بنتاجاته، وتدفعه لتركيز جهوده وانتباهه على المهمة اللاحقة، كما أنه يمكن جعل مفهوم الذات أكثر إيجابية لدى الطلبة من خلال البرامج الإرشادية والتوجيهية التي يتم إعدادها لهذا الغرض، ويمكننا القول إن المعلمين يستطيعون أن يلعبوا دورا ذا دلالة إحصائية في مساعدة الطلبة لإدراك أنفسهم على نحو أكثر إيجابية، كما بينت أنهم يستطيعون مساعدة الطلبة في معرفة كيفية تحسين أدائهم على مقاييس مفهوم الذات وبالتالي رفع مفهوم الذات لكل منهم.

التوصيات

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث باستخدام التغذية الراجعة بهدف تحسين أداء التلاميذ على مقياس مفهوم الذات وبالتالي العمل على رفع مستوى مفهوم الذات لديهم من خلال تشجيعهم على التركيز والانتباه إلى ما يقومون به من مهمات . وإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال على عينات أخرى ومتغيرات أخرى بهدف الحصول على المزيد من المعلومات حول سيكولوجية التغذية الراجعة.

ملحق رقم ١. معاملات الارتباط بين فقرات المقياس المستخدم في الدراسة والأبعاد التي تنتمي إليها

البُعد	الرقم المتسلسل	محتوى الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع البُعد
مفهوم الذات الجسمي	١	اهتم بنظافة شعري.	٠,٦٣
	٢	تبدو أعضاء جسمي غير متناسبة.	٠,٤٩
	٣	لون شعري ليس جميلا كما أرغب.	٠,٤٦
	٤	أنا مغرور بشكلي.	٠,٤٦
	٥	أتذوق الطعام جيدا.	٠,٤٥
	٦	عيناي جميلتان.	٠,٤١
	٧	جسمي يتعب بسرعة.	٠,٤٠
	٨	أشعر بضعف في رؤيتي للأشياء.	٠,٣٩
	٩	لون عيني جميل كما أرغب.	٠,٣٨
	١٠	أسمع الأصوات بشكل مناسب.	٠,٣٧
	١١	لديّ صعوبة في نطق الكلام.	٠,٣٦
	١٢	لون وجهي جميل كما أرغب.	٠,٣٥
	١٣	مظهري جميل كما أرغب.	٠,٣٤
	١٤	أتضايق من أداء تمارين جسمية.	٠,٣٠
مفهوم الذات الاجتماعي	١	أتحدث بلطف مع الآخرين.	٠,٦٣
	٢	أتعاون مع أفراد أسرتي.	٠,٦١
	٣	أعطف على الصغار في السن.	٠,٦٠
	٤	أحترم الكبار في السن.	٠,٦٠
	٥	أنا شخص مُطيع لوالديّ.	٠,٥٨
	٦	أحب أسرتي.	٠,٥٨
	٧	أنا محبوب من قبل أهلي.	٠,٥٥
	٨	أنا سعيد مع أفراد أسرتي.	٠,٥٤
	٩	أشارك الناس في أفراحهم وأحزانهم.	٠,٥٣
	١٠	أفتخر بأفراد أسرتي.	٠,٥٢

تابع ملحق رقم ١

البُعد	الرقم المتسلسل	محتوى الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع البُعد
	١١	أتعاون مع زملائي في المدرسة.	٠,٥١
	١٢	أنا شخص صريح.	٠,٥٠
	١٣	يعتبرني زملائي صادقا وأمينا.	٠,٤٩
	١٤	أستطيع التفاهم مع الآخرين.	٠,٤٩
	١٥	أتشاجر مع أفراد أسرتي.	٠,٤٧
	١٦	لديّ عدد كبير من الأصدقاء.	٠,٤٣
	١٧	أنا شخص صبور.	٠,٤٢
	١٨	أنادي الآخرين بما يكرهون من ألقابهم.	٠,٤٠
	١٩	أنا شخص واثق من أفعالي وتصرفاتي.	٠,٣٩
	٢٠	أعتدي على زملائي في المدرسة.	٠,٣٨
	٢١	لدي شخصية قوية وجريئة.	٠,٣٢
	٢٢	أشعر بالاستقرار النفسي.	٠,٣٠
مفهوم الذات النفسي	١	أعتبر نفسي فاشلا في حياتي.	٠,٦٣
	٢	أنا متشائم في حياتي.	٠,٦٢
	٣	أشعر أني أكره أقاربي.	٠,٦٠
	٤	أكره أن أجلس مع الآخرين.	٠,٥٧
	٥	أنا غير مطمئن على مستقبلي.	٠,٥٦
	٦	أنا شخص حزين.	٠,٥٢
	٧	أكره أن يزورني أحد.	٠,٥٢
	٨	أحس بعدم أهميتي بين أهلي.	٠,٥١
	٩	أبكي بسبب وبدون سبب.	٠,٥٠
	١٠	أغضب لأبسط الأمور.	٠,٤٨
	١١	تصيبني حالة قلق أثناء النوم.	٠,٤٧
	١٢	أنا شخص مغرور.	٠,٤٥

تابع ملحق رقم ١

البُعد	الرقم المتسلسل	محتوى الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع البُعد
	١٣	أشعر براحة البال.	٠,٤٢
	١٤	أشعر أني مريض.	٠,٤١
	١٥	أمارس الغش في الامتحانات.	٠,٤٠
	١٦	أكره جميع المواد الدراسية.	٠,٣٩
	١٧	أشعر بالغيرة الزائدة من زملائي.	٠,٣٦
	١٨	أستطيع التحكم برغباتي.	٠,٣١
	١٩	أميل إلى عدم الاختلاط بالناس.	٠,٣٠
مفهوم الذات الأكاديمي	١	أتقن المهارات الأساسية في الرياضيات.	٠,٦٠
	٢	أستطيع إجراء العمليات الحسابية بسهولة.	٠,٦٠
	٣	أستطيع فهم الخرائط الجغرافية.	٠,٥٩
	٤	أستطيع فهم التجارب العلمية.	٠,٥٥
	٥	أقوم بالتحضير اليومي لدروسي.	٠,٥١
	٦	أستطيع فهم التعبيرات اللغوية.	٠,٥٠
	٧	أنا مجتهد في دروسي.	٠,٤٩
	٨	أشعر بضعف في بعض الدروس.	٠,٤٧
	٩	أتذكر الأرقام والكلمات بسرعة.	٠,٤٧
	١٠	أجد صعوبة في فهم الأشكال الهندسية.	٠,٤٢
	١١	أدائي لواجباتي المدرسية غير مناسب.	٠,٣٦
	١٢	أشارك في الاحتفالات المدرسية.	٠,٣٣
	١٣	أجد صعوبة في التعبير عن أفكاري.	٠,٣٣
	١٤	أشعر بضعف في تطبيق قواعد اللغة العربية.	٠,٣٢
	١٥	أنسى ما أتعلم بسرعة.	٠,٣٢
	١٦	أجد صعوبة في فهم القصص والروايات.	٠,٣٢
	١٧	أستطيع تكوين كلمات من أحرف متناثرة.	٠,٣١

المراجع

[١] كفافي، علاء الدين. "تقدير الذات وعلاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي، دراسة في علية تقدير الذات." *المجلة العربية للعلوم الإنسانية*، ٩، ع٣٥ (١٩٨٩م)، ١٠٠-١٢٨.

[٢] Gersild, A. *Personality Development*. New York: McMillan, 1963.

[٣] الأشول، عادل. *علم النفس النمو*. ط٢. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٩م.

[٤] Ames, C., and D. Felker. "Effect of Self-Concept on Children's Causal Attribution and Reinforcement." *Journal of Educational Psychology* (1974), 613-19.

[٥] زهران، حامد. *علم نفس النمو*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٧م.

[٦] لابين، دالاس، وبيرت جرين. *مفهوم الذات: أسسه النظرية والتطبيقية*. ترجمة فوزي بهلول. بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٨١م.

[٧] القذافي، رمضان. *الشخصية: نظرياتها - اختباراتها - وأساليب قياسها*. بنغازي: دار الكتب الوطنية، ١٩٩٣م.

[٨] بهادر، سعدية. *من أنا؟ البرنامج التربوي النفسي لخبرة من أنا الموجهة لأطفال الرياض بين النظرية والتجربة*. الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، ١٩٨٣م.

[٩] حسين، محمود. "مفهوم الذات وعلاقته بمستويات الطمأنينة والانفعالية." *مجلة العلوم الاجتماعية*، جامعة الكويت، ١٥، ع٣ (١٩٨٧م)، ١٠٣-١٢٨.

[١٠] خطاب، محمد. *أثر مفهوم الذات على التحصيل الأكاديمي*. منشورات مركز البحث والتطوير التربوي. إربد، الأردن: جامعة اليرموك، ١٩٨٧م.

[١١] صوالحة، محمد. "أثر بعض استراتيجيات التغذية الراجعة في تعلم مفاهيم علمية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي." *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، ٥، ع١٢ (١٩٨٨م)، ٨٩-١٢٤.

[١٢] صباريني، محمد سعيد، وأحمد عودة، ومحمد صوالحة. "مدى استخدام معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية لاستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية." *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، ٥، ع١٢ (١٩٨٨م)، ١٦٥ - ١٧٦.

[١٣] Bardwell, R. "Feedback: How Does It Function?" *The Journal of Experimental Education*, 50, no. 1 (1981), 4-8.

[١٤] Sassenrath, J. M. "Theory and Results on Feedback and Retention." *Journal of Educational Psychology*, 67, no. 1 (1975), 894-99.

[١٥] Ausubel, D. *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune and Stration, 1963.

[١٦] Washington, Kenneth R. "Success: A Parent Effectiveness Approach for Developing Urban Children's Self-Concept." *Young Children*, 32, no. 1 (1977), 5-10.

[١٧] Hess, Robert J., Gary G. Peer, and Mary A. Porter. "The Human Development Program and Pupil Self-Concept." *The Humanist Educator*, 17, no.1 (1978), 15-22.

[١٨] McMillan, James J. "Enhancing Self-Concept of Junior High Students." *The Humanist Educator*, 18, no. 4 (1978), 169-75.

[١٩] العلي، عدنان. "أثر تعزيز التحصيل في مادة الرياضيات في رفع مفهوم الذات المتدني لدى الطلبة الذكور في المرحلة الثانوية." رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ١٩٨٥م.

[٢٠] Burbach, Harold G. "A Research Note on Helping Children with Low Self-Concept." *The Humanist Educator*, 12, no. 3 (1980), 129-34.

[٢١] Craven, Rhonda G., Herbert G. Marsh, and Raymond L. Debus. "Effects of Internally Focused Feedback and Attributional Feedback on Enhancement of Academic Self-Concept." *Journal of Educational Psychology*, 83, no. 1 (1991) 17-27.

[٢٢] الداوود، أسعد. "اشتقاق معايير أردنية لمقياس بيرس- هاريس لمفهوم الذات." رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ١٩٨٢م.

[٢٣] يعقوب، إبراهيم. "مفهوم الذات في مرحلة المراهقة: أبعاده وفروق الجنس والمستوى الدراسي (دراسة ميدانية)." *مجلة أبحاث اليرموك*، سلسلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة اليرموك، ٨، ع٤ (١٩٩٢م)، ٤٥-٧٦.

[٢٤] الكيلاني، عبدالله، وعلي عباس. "الفروق في مفهوم الذات بين الأيتام وغير الأيتام في عينة من الأطفال الأردنيين." *دراسات*، الجامعة الأردنية، ٨، ع٤ (١٩٨١م)، ٢٣-٥٤.

[٢٥] Mehrens, W., and I. Lehman. *Measurement and Evaluation in Education and Psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1975.

[٢٦] راجحة، عدنان. "تقييم أثر كمية التغذية الراجعة المقدمة عن طريق الاختبارات الصفية على التحصيل في الرياضيات للصف الأول الثانوي الأكاديمي." رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، ١٩٨١م.

[٢٧] Parker, Woodroe M. "Improving Self-Concept and Learning Skills of Marginal Black Students: A Seminar Approach." *Journal of None-White Concerns in Personel and Guidance*. 8, no. 1 (1979), 21-30.

Effect of Feedback on Responding to Self –Concept Scale by a Sample of Male and Female Sixth Grade Students

Mohammad Ahmad Sawalha

Assosciate Professor, Dept. of Counselling and Educational Psychology, College of Education and Arts, Yarmouk University, Irbid, Jordan

Abstract. This study aimed at investigating the effectiveness of feedback in improving the responding of male – female students to a self-concept scale and the effects of sex, feedback, and interaction between these two variables on self-concept among those students.

The sample consisted of 107 students (41 females and 66 males) in sixth grade at the basic stage; their ages were between 11 and 13 years.

The tool of the study was a questionnaire consisting of 72 items along 4 dimensions.T test, two-way ANOVA & MANOVA analysis were used to know the effects of feedback, sex, and interaction among two variables on self-concept.

The results were as follows:

1- There were statistically significant differences between means of the experimental group on pre- and post-overall scales due to post overall scale. But the differences were due to pre-overall scale in case of the control group.

2- There were statistically significant differences between means of control and experimental groups in case of the overall post self-concept scale and in cases of pre-and post-(social, and academic self-concept) due to the feedback effect, but there were no significant differences between means of sex groups on post-overall scale or post-sub-scales

3- There were statistically significant differences between means of groups in cells due to the effect of interaction between feedback and sex.

مجلة جامعة الملك سعود، م ١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٢٦٧-٣٠٤ (١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م)

دعوة موسى (عليه السلام) لفرعون في القرآن الكريم والتوراة المحرفة: دراسة مقارنة

سليمان بن قاسم العيد

أستاذ مساعد، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية،
جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٠/١٢/٢٩هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٢١/٦/١٩هـ)

ملخص البحث. يهدف البحث إلى بيان جانب من جوانب التحريف في التوراة، وذلك من خلال الدراسة التفصيلية لدعوة موسى (عليه السلام) لفرعون في القرآن الكريم والتوراة المحرفة، ومن ثم مقارنة ما ورد في التوراة بما ورد في القرآن الكريم، وإن دعوة نبي الله موسى (عليه السلام) للطاغية فرعون جاءت مفصلة في القرآن والتوراة، ولذا فإن ما كان في التوراة صحيحا فلا بد أن يطابق القرآن الكريم؛ لأنهما من مصدر واحد، وإن خالفت التوراةُ القرآنَ دل ذلك على تحريف التوراة.

وبعد إجراء المقارنة بين النصوص المتعلقة بالموضوع، ابتداء بكيفية تلقي موسى للوحي، ثم ما أيده الله به من الآيات، وكذلك حواره مع فرعون، وأخيرا نجاة موسى (عليه السلام) وقومه وهلاك فرعون وقومه، تبين مخالفة التوراة للقرآن الكريم بأمور، منها أن التوراة حصرت ألوهية الله سبحانه وتعالى للعبرانيين وآبائهم، كما جاء في التوراة عدم تسليم موسى (عليه السلام) لربه في بعض ما يأمره به، وقدرة سحرة فرعون على مقابلة موسى بعض الآيات، كما وصفت التوراة موسى (عليه السلام) بالألوهية لفرعون، ووصفت هارون بأنه نبي لموسى، وجاءت بتمييز بني إسرائيل بأنهم شعب الله، وغير ذلك من المخالفات التي تدل دلالة صريحة على تحريف التوراة.

تقديم

إن الحمد لله نحمده ونستعينه، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأن محمدا عبده ورسوله، صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم تسليما كثيرا، أما بعد.

فلقد أنزل الله سبحانه وتعالى كتابه المبين وجعله هدى للعالمين، وحفظه من أيدي المحرِّفين، كما في قوله سبحانه: ﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا ٱلذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَـٰفِظُونَ ﴾ (الحجر، الآية ٩)، كما أنزل قبله جملة من الكتب السماوية، فما هو موجود منها الآن قد نالته يد التحريف والتبديل، كما حصل للتوراة والإنجيل. وقد بذل العلماء في القديم والحديث جهودا كبيرة لبيان ما وقع في تلك الكتب من التحريف. وإن مقارنة ما في هذه الكتب مع مافي القرآن الكريم إنما هو طريقة لبيان ما فيها من تحريف وتبديل.

وإن دعوة نبي الله موسى (عليه السلام) للطاغية فرعون جاءت مفصلة في القرآن والتوراة، ولذا فإن ما كان في التوراة صحيحا فلا بد أن يطابق القرآن الكريم؛ لأنهما من مصدر واحد، وإن خالفت التوراةُ القرآنَ دل ذلك على تحريف التوراة، وهذا البحث سيتناول هذا الجانب في المقارنة بين القرآن والتوراة في دعوة موسى لفرعون، لبيان جانب من جوانب التحريف في التوراة.

ولقد اعتمدت في دراسة المقارنة على التوراة التي صدرت عن دار الكتاب المقدس المترجمة للعربية، وهي: جملة الأسفار الخمسة من العهد القديم،[1] وهي: سفر التكوين، وسفر الخروج، وسفر اللاويين، وسفر العدد، وسفر التثنية. علما بأن قصة موسى وفرعون محصورة في سفر واحد هو سفر الخروج.

---

١ ما يسمى بـ(الكتاب المقدس) ينقسم إلى قسمين، القسم الأول يسمى العهد القديم، والقسم الثاني يسمى العهد الجديد. والعهد القديم هو القسم الخاص باليهود ويتكون من ٣٩ سفرا، على خلاف بينهم في عدد الأسفار، والأسفار الخمسة الأولى من العهد القديم تسمى التوراة، أو أسفار موسى، أو الناموس [١، ص١٠١].

وسأسير في البحث بإذن الله على النحو الآتي :

١- أبدأ بعرض القضية من القرآن الكريم، مع ذكر ما يتيسر من أقوال المفسرين وأهل العلم حول الآيات المقصودة. ويكون عزو الآيات في المتن بعد نهايتها، هكذا (اسم السورة، رقم الآية).

٢- أذكر القضية بنصوص من التوراة - ولا شك أن التوراة الموجودة اليوم توراة محرَّفة[٢]- وألتزم في نقل النص بهيئته في المرجع من حيث الفواصل والفقرات ونحوها، وسأفصل بين كل فقرة وفقرة من فقرات السفر بنجمة (٠)، أما النقطة (.) الموجودة في نصوص التوراة فهي حسب الأصل دون التدخل في تغييرها. ويكون التوثيق في المتن بعد نهاية النص، هكذا (اسم السفر، رقم الإصحاح، رقم الفقرة).

٣- أذكر بعد ذلك المقارنة في الموضوع بين ما ورد في القرآن الكريم والتوراة، مقتصرا على ما وُجد فيه الاختلاف بين القرآن والتوراة .

وأسأل المولى سبحانه وتعالى التوفيق والسداد والعصمة من الزلل، ومن القول عليه بغير علم، والله الموفق والهادي إلى سواء السبيل .

بداية نبوة موسى (عليه السلام) وإرساله إلى فرعون

أولا: في القرآن الكريم

وقت ومكان تلقي موسى الوحي من ربه

ذكر المولى سبحانه وتعالى في كتابه الكريم وقت ومكان تلقي موسى (عليه السلام) للنبوة، ومن ذلك :

---

٢ يقول شيخ الإسلام ابن تيمية : "وأما التوراة، فمن المعلوم عند المسلمين واليهود والنصارى أن بيت المقدس خرب الخراب الأول، وخلا أهله منه وسُبُوا ، ولم يكن هناك من التوراة نسخ كثيرة ظاهرة، بل إنما أخذت عن نفر قليل . كما يقولون : إن عزيراً أملاها ، وإنهم وجدوا نسخة أخرى فقابلوها بها . والمقابلة تحصل باثنين ، وقد يغلط أحدهما" [٦ ، جـ٢ ، ص ص ١٨ ، ١٩] .

قوله تعالى: ﴿ فَلَمَّا قَضَىٰ مُوسَى ٱلْأَجَلَ وَسَارَ بِأَهْلِهِۦٓ ءَانَسَ مِن جَانِبِ ٱلطُّورِ نَارًا قَالَ لِأَهْلِهِ ٱمْكُثُوٓا۟ إِنِّىٓ ءَانَسْتُ نَارًا لَّعَلِّىٓ ءَاتِيكُم مِّنْهَا بِخَبَرٍ أَوْ جَذْوَةٍ مِّنَ ٱلنَّارِ لَعَلَّكُمْ تَصْطَلُونَ ۝ فَلَمَّآ أَتَىٰهَا نُودِىَ مِن شَٰطِئِ ٱلْوَادِ ٱلْأَيْمَنِ فِى ٱلْبُقْعَةِ ٱلْمُبَٰرَكَةِ مِنَ ٱلشَّجَرَةِ أَن يَٰمُوسَىٰٓ إِنِّىٓ أَنَا ٱللَّهُ رَبُّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴾ (القصص، الآيتان ٢٩، ٣٠).

قوله تعالى: ﴿ وَهَلْ أَتَىٰكَ حَدِيثُ مُوسَىٰٓ ۝ إِذْ رَءَا نَارًا فَقَالَ لِأَهْلِهِ ٱمْكُثُوٓا۟ إِنِّىٓ ءَانَسْتُ نَارًا لَّعَلِّىٓ ءَاتِيكُم مِّنْهَا بِقَبَسٍ أَوْ أَجِدُ عَلَى ٱلنَّارِ هُدًى ۝ فَلَمَّآ أَتَىٰهَا نُودِىَ يَٰمُوسَىٰٓ ۝ إِنِّىٓ أَنَا۠ رَبُّكَ فَٱخْلَعْ نَعْلَيْكَ إِنَّكَ بِٱلْوَادِ ٱلْمُقَدَّسِ طُوًى ۝ وَأَنَا ٱخْتَرْتُكَ فَٱسْتَمِعْ لِمَا يُوحَىٰٓ ۝ إِنَّنِىٓ أَنَا ٱللَّهُ لَآ إِلَٰهَ إِلَّآ أَنَا۠ فَٱعْبُدْنِى وَأَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَ لِذِكْرِىٓ ﴾ (طه، الآيات ٩-١٤).

هذه الآيات تشير إلى الوقت والحالة والمكان الذي تلقى فيه موسى (عليه السلام) الوحي من ربه وإبلاغه الرسالة، فقد كان ذلك حين رجوعه من مدين إلى مصر بعد أن قضى الأجل، وكان قد ضل الطريق في مسيره، قال ابن كثير: "فأضل الطريق، وكانت ليلة شاتية، ونزل منزلا بين شعاب وجبال، في برد وشتاء وسحاب وظلام وضباب، وجعل يقدح بزند معه ليوري نارا كما جرت له العادة به، فجعل لا يقدح شيئا ولا يخرج منه شرر ولا شيء، فبينما هو كذلك إذ آنس من جانب الطور نارا، أي ظهرت له نار من جانب الجبل الذي هناك عن يمينه، فقال لأهله يبشرهم: إني آنست نارا لعلي آتيكم منها بقَبَس أي شهابٍ من نار، وفي الآية الأخرى ﴿ أَوْ جَذْوَةٍ مِّنَ ٱلنَّارِ ﴾ وهي الجمر الذي معه لهب، ﴿ لَعَلَّكُمْ تَصْطَلُونَ ﴾ دل على وجود البرد، وقوله ﴿ بِقَبَسٍ ﴾ دل على وجود الظلام، وقوله ﴿ أَوْ أَجِدُ عَلَى ٱلنَّارِ هُدًى ﴾ أي من يهديني الطريق، دل على أنه قد تاه عن الطريق" [٣، جـ٣، ص١٤٤].

وقال الطبري في تفسير قوله تعالى: ﴿ أَوْ أَجِدُ عَلَى ٱلنَّارِ هُدًى ﴾ "دلالة تدل على الطريق الذي أضللناه، إما من خبر هاد يهدينا إليه، وإما من بيان وعلم نتبينه به ونعرفه" [٤، جـ١٦، ص ١٤٢].

وفي سورة النمل: ﴿ إِذْ قَالَ مُوسَىٰ لِأَهْلِهِۦٓ إِنِّىٓ ءَانَسْتُ نَارًا سَـَٔاتِيكُم مِّنْهَا بِخَبَرٍ أَوْ ءَاتِيكُم بِشِهَابٍ قَبَسٍ لَّعَلَّكُمْ تَصْطَلُونَ ﴾ (الآية ٧). معنى تصطلون: أي تستدفئون من البرد، يقال: اصطلى يصطلي إذا استدفأ [٥، جـ١٣، ص١٠٦؛ ٦، جـ١٤، ص٤٦٨]. فدل ذلك على وجود الشتاء.

وأما المكان الذي حصل فيه الوحي فدل عليه قوله سبحانه: ﴿ إِنِّىٓ أَنَا۠ رَبُّكَ فَٱخْلَعْ نَعْلَيْكَ إِنَّكَ بِٱلْوَادِ ٱلْمُقَدَّسِ طُوًى ﴾ (طه، الآية ١٢)، وأظهر الأقوال في معنى طوى أنه اسم للوادي فهو بدل من الوادي أو عطف بيان [٧، جـ٤، ص٢٩٢]. وفيه أقوال أخر.[٣]

وقوله: ﴿ فَلَمَّآ أَتَىٰهَا نُودِىَ مِن شَـٰطِئِ ٱلْوَادِ ٱلْأَيْمَنِ فِى ٱلْبُقْعَةِ ٱلْمُبَـٰرَكَةِ مِنَ ٱلشَّجَرَةِ أَن يَـٰمُوسَىٰٓ إِنِّىٓ أَنَا ٱللَّهُ رَبُّ ٱلْعَـٰلَمِينَ ﴾ (القصص، الآية ٣٠). قال القرطبي: "أتاه النداء من شاطئ الوادي من قِبَل الشجرة و﴿ مِنَ ٱلشَّجَرَةِ ﴾ بدل من قوله: ﴿ مِن شَـٰطِئِ ٱلْوَادِ ﴾ بدل الاشتمال؛ لأن الشجرة كانت نابتة على الشاطئ، وشاطئ الوادي وشطه جانبه، والجمع شُطّان وشواطئ" [٥، جـ١٣، ص١٨٦]. وقال ابن كثير: "أي من جانب الوادي مما يلي الجبل عن يمينه من ناحية الغرب" [٣، جـ٣، ص٣٨٨].

وقوله: ﴿ وَنَـٰدَيْنَـٰهُ مِن جَانِبِ ٱلطُّورِ ٱلْأَيْمَنِ وَقَرَّبْنَـٰهُ نَجِيًّا ﴾ (مريم، الآية ٥٢). قال ابن جرير: "وناديناه موسى من ناحية الجبل، ويعني بالأيمن: يمين موسى؛ لأن الجبل لا يمين له ولا شمال، وإنما ذلك كما يقال: قام عن يمين القبلة وعن شمالها" [٤، جـ١٦، ص٩٤]. ويجوز أن يكون الأيمن من اليُمْن وهو البركة [٩، جـ١٦، ص١٠٣].

---

٣ قال ابن الجوزي: "وللمفسرين في معنى طوى ثلاثة أقوال: أحدها: أنه اسم للوادي. والثاني: طإ الوادي. والثالث: أنه قدّس مرتين" [٨، جـ٥، ص ص٢٧٤، ٢٧٥].

وقولـــــه: ﴿ وَمَا كُنتَ بِجَانِبِ ٱلْغَرْبِيِّ إِذْ قَضَيْنَآ إِلَىٰ مُوسَى ٱلْأَمْرَ وَمَا كُنتَ مِنَ ٱلشَّٰهِدِينَ ﴾ (القصص، الآية ٤٤). قال ابن كثير: "يعني ما كنت يا محمد بجانب الجبل الغربي الذي كلم الله موسى من الشجرة التي هي شرقية على شاطئ الوادي" [٣، جـ٣، ص٣٩٢].

جاء وصف المكان في هذه الآيات بكلمات مختلفة، فذكره في الآية الأولى أنه الواد المقدَّس، والمقدس هو المطهَّر. وطوى اسم ذلك الوادي [١٠، جـ٣، ص٣٥٨]. وفي الآية الثانية أنه شاطئ الواد الأيمن من البقعة المباركة. وفي الآية الثالثة أنه جانب الطور الأيمن. وفي الآية الرابعة أنه جانب الغربي.

وقال ابن كثير في الجمع بين هذه المواضع: "كان موسى في واد اسمه طوى فكان موسى مستقبل القبلة وتلك الشجرة عن يمينه من ناحية الغرب فناداه ربه بالواد المقدس طوى" [١١، جـ١، ص٢٤٧؛ ١٢، جـ٢، ص٢٦].

كلمات الوحي الأولى

جاء بيان ما أوحى الله سبحانه وتعالى به إلى موسى في بداية النبوة في مواضع عدة من القرآن الكريم، ومن ذلك السياق الذي ورد في سورة طه من قوله سبحانه: ﴿ وَأَنَا ٱخْتَرْتُكَ فَٱسْتَمِعْ لِمَا يُوحَىٰٓ ۝ إِنَّنِىٓ أَنَا ٱللَّهُ لَآ إِلَٰهَ إِلَّآ أَنَا۠ فَٱعْبُدْنِى وَأَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَ لِذِكْرِىٓ ﴾ إلى قوله: ﴿ قَالَ قَدْ أُوتِيتَ سُؤْلَكَ يَٰمُوسَىٰ ﴾ (طه، الآيات ١٣-٣٦).

وقد تضمن هذا السياق من كلمات الوحي الأولى إلى موسى (عليه السلام) موضوعات عدة، على النحو التالي:

الأول: التعريف بالله سبحانه وتعالى والأمر بتحقيق العبودية له وحده ونفي ما سواه من الآلهة، بقوله سبحانه: ﴿ إِنَّنِىٓ أَنَا ٱللَّهُ لَآ إِلَٰهَ إِلَّآ أَنَا۠ فَٱعْبُدْنِى وَأَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَ لِذِكْرِىٓ ﴾ (طه، الآية ١٤). قال ابن كثير في هذه الآية: "هذا أول واجب على المكلفين أن يعلموا أنه لا إله إلا الله وحده لا شريك له." وقوله: ﴿ فَٱعْبُدْنِى ﴾ أي وَحِّدني، وقم بعبادتي من غير شرك، ﴿ وَأَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَ لِذِكْرِىٓ ﴾ قيل: معناه صلِّ لتذكرني. وقيل: معناه

،وأقم الصلاة عند ذكرك لي" [٣، جـ٣، ص١٤٥]. وجاء في موضع آخر قوله : ﴿ يَـٰمُوسَىٰٓ إِنَّهُۥٓ أَنَا ٱللَّهُ ٱلْعَزِيزُ ٱلْحَكِيمُ ﴾ (النمل، الآية ٩)، أعلمه أن الذي يخاطبه ويناجيه هو ربه الله العزيز، الذي عز كل شيء وقهره وغلبه، الحكيم في أقواله وأفعاله [٣، جـ٣، ص٣٥٨]. وفي موضع ثالث قوله: ﴿ إِنِّىٓ أَنَا ٱللَّهُ رَبُّ ٱلْعَـٰلَمِينَ ﴾ (القصص، الآية ٣٠)، أي الذي يخاطبك ويكلمك هو رب العالمين، الفعال لما يشاء، لا إله غيره، ولا رب سواه، تعالى وتقدس وتنزه، عن مماثلة المخلوقات في ذاته، وصفاته، وأقواله، وأفعاله سبحانه [٣، جـ٣، ص٣٨٩]. فأخبر الله سبحانه وتعالى موسى بألوهيته وربوبيته، ويلزم من ذلك أن يأمره بعبادته وتألهه [١٣، جـ٦، ص٢٠]. واختلاف صيغ النداء المذكورة قد يدل على تكرر النداء، والله أعلم.

الثاني : الساعة وأنها موعد الجزاء على الأعمال، بقوله سبحانه: ﴿ إِنَّ ٱلسَّاعَةَ ءَاتِيَةٌ أَكَادُ أُخْفِيهَا لِتُجْزَىٰ كُلُّ نَفْسٍۭ بِمَا تَسْعَىٰ ۝ فَلَا يَصُدَّنَّكَ عَنْهَا مَن لَّا يُؤْمِنُ بِهَا وَٱتَّبَعَ هَوَىٰهُ فَتَرْدَىٰ ﴾ (طه، الآيتان ١٥، ١٦).

الثالث : تأييد موسى بالآيات التي تدل على صدقه، بقوله سبحانه: ﴿ وَمَا تِلْكَ بِيَمِينِكَ يَـٰمُوسَىٰ ۝ قَالَ هِىَ عَصَاىَ أَتَوَكَّؤُا۟ عَلَيْهَا ...﴾ (طه، الآية ١٧) إلى قوله : ﴿ لِنُرِيَكَ مِنْ ءَايَـٰتِنَا ٱلْكُبْرَى ﴾ (طه، الآية ٢٣).

الرابع : الإرسال إلى الطاغية فرعون، بقوله : ﴿ ٱذْهَبْ إِلَىٰ فِرْعَوْنَ إِنَّهُۥ طَغَىٰ ﴾ (طه، الآية ٢٤)، قال الطبري : "في الكلام محذوف استغني بفهم السامع بما ذكر منه، وهو قوله: فادعه إلى توحيد الله وطاعته، وإرسال بني إسرائيل معك" [٤، جـ١٦، ص١٥٩]. وقال الرازي : "إنما خُصَّ فرعون بالذكر مع أن موسى (عليه السلام) كان مبعوثا إلى الكل[٤] ؛ لأنه ادعى الألوهية وتكبر وكان متبوعا فكان ذكره أول" [١٤، جـ٢٢،

---

٤ لا يعني ذلك عموم رسالته، فعموم الرسالة خاص بنبينا محمد (صلى الله عليه وسلم).

ص٢٧]. وقال القرطبي : "لما آنسه بالعصا واليد، وأراه ما يدل على أنه رسول، أمره بالذهاب إلى فرعون، وأن يدعوه" [٥، جـ١١، ص١٢٩].

الخامس : دعاء موسى (عليه السلام) ربه بإعانته على الرسالة وإشراك أخيه هارون معه، واستجابة الله له، وذلك في قوله سبحانه : ﴿ قَالَ رَبِّ ٱشْرَحْ لِى صَدْرِى ﴿٢٥﴾ وَيَسِّرْ لِىٓ أَمْرِى ﴿٢٦﴾ وَٱحْلُلْ عُقْدَةً مِّن لِّسَانِى ﴿٢٧﴾ يَفْقَهُوا۟ قَوْلِى ﴿٢٨﴾ وَٱجْعَل لِّى وَزِيرًا مِّنْ أَهْلِى ﴿٢٩﴾ هَـٰرُونَ أَخِى ﴿٣٠﴾ ٱشْدُدْ بِهِۦٓ أَزْرِى ﴿٣١﴾ وَأَشْرِكْهُ فِىٓ أَمْرِى ﴿٣٢﴾ كَىْ نُسَبِّحَكَ كَثِيرًا ﴿٣٣﴾ وَنَذْكُرَكَ كَثِيرًا ﴿٣٤﴾ إِنَّكَ كُنتَ بِنَا بَصِيرًا ﴿٣٥﴾ قَالَ قَدْ أُوتِيتَ سُؤْلَكَ يَـٰمُوسَىٰ ﴾ (طه، الآيات ٢٥-٣٦) أي قد أجبناك إلى ما سألت، وأعطيناك ما طلبت، وهذا من وجاهته عند ربه عز وجل، حين شفع أن يوحي الله إلى أخيه. قال الشيخ عبد الرحمن السعدي : "فامتثل [موسى] أمر ربه، وتلقاه بالانشراح والقبول، وسأله المعونة وتيسير الأسباب التي هي من تمام الدعوة قال : ﴿ رَبِّ ٱشْرَحْ لِى صَدْرِى ﴾ أي وسعه وأفسحه، لأتحمل الأذى القولي والفعلي، ولا يتكدر قلبي بذلك، ولا يضيق صدري، فإن الصدر إذا ضاق لم يصلح صاحبه لهداية الخلق ودعوتهم" [١٣، جـ٥، ص١٥٣].

ثانيا : في التوراة

تصور التوراة ابتداء نزول الوحي على موسى (عليه السلام) بالنص : "وأما موسى فكان يرعى غنم يَثْرُون حَمِيه كاهن مِدْيَان . فساق الغنم إلى وراء البرية وجاء إلى جبل الله حوريب • وظهر له ملاك الرب بلهيب نار وسط عليقة.[٥] فنظر فإذا العليقة تتوقد بالنار والعليقة لم تكن تحترق • فقال موسى أميل الآن لأنظر هذا المنظر العظيم . لماذا لا تحترق

---

٥ عن وهب بن منبه قال: شجرة من العليق وبعض أهل الكتاب يقول إنها من العوسج وقال قتادة هي من العوسج وعصاه من العوسج [٣، جـ٣، ص٣٨٩].

العليقة • فلما رأى الرب أنه مال لينظر ناداه الله من وسط العليقة وقال موسى موسى . فقال هأنذا • فقال لا تقترب إلى ههنا. اخلع حذاءك من رجليك . لأن الموضع الذي أنت واقف عليه أرض مقدسة • ثم قال أنا إله أبيك إله إبراهيم وإله إسحاق وإله يعقوب. فغطى موسى وجهه لأنه خاف أن ينظر إلى الله • فقال الرب إني قد رأيت مذلة شعبي الذي في مصر وسمعت صراخهم من أجل مسخريهم . إني علمت أوجاعهم • فنزلت لأنقذهم من أيدي المصريين وأصعدهم من تلك الأرض إلى أرض جيدة وواسعة. إلى أرض تفيض لبنا وعسلا إلى مكان الكنعانيين[٦] والحثيين[٧] والأموريين[٨] ... والآن هو ذا صراخ بني إسرائيل قد أتى إلي ورأيت أيضا الضيقة التي يضايقهم بها المصريون • فالآن هلم فأرسلك إلى فرعون وتخرج شعبي بني إسرائيل من مصر" (سفر الخروج : ٣ : ١-١٠).

وفي نص آخر عجيب : "قال الرب لموسى عندما تذهب لترجع إلى مصر انظر جميع العجائب التي جعلتها في يدك واصنعها قدام فرعون . ولكني أشدد قلبه حتى لا يطلق الشعب • فتقول لفرعون هكذا يقول الرب . إسرائيل ابني البكر • فقلت لك أطلق ابني ليعبدني فأبيت أن تطلقه . ها أنا أقتل ابنك البكر" (سفر الخروج ٤ : ٢١-٢٣). في هذا النص زعم من اليهود أنهم أبناء الله ، ولقد حكى الله سبحانه وتعالى عنهم ذلك في كتابه العزيز : ﴿ وَقَالَتِ ٱلْيَهُودُ وَٱلنَّصَٰرَىٰ نَحْنُ أَبْنَٰٓؤُاْ ٱللَّهِ وَأَحِبَّٰٓؤُهُۥ ﴾ (المائدة ، الآية ١٨). ويعلق ابن حزم على نص التوراة قائلا : "ليت شِعْري ماذا ينكرون على النصارى بعد هذا؟ وهل

---

٦ كان مسكن الكنعانيين من بحيرة طبريا إلى البحر الأبيض من الغرب ، وكانت حكومتهم من أقوى الحكومات في أرض فلسطين عند دخول بني إسرائيل فيها [١ ، ص١٨ ؛ ١٥ ، جـ٣، ص١٠٠١].

٧ من الشعوب الهندوأوروبية القديمة ، كانت مملكتهم من شمال سوريا إلى البحر الأبيض المتوسط إلى جبال لبنان [١ ، ص ١٨].

٨ الأموريون نزحوا في القرن الثلاثين قبل الميلاد من جنوب غربي آسيا واستولوا على بابل . كما استولوا على أجزاء من سوريا وفلسطين ، وقبل خروج بني إسرائيل من مصر افتتحوا ما وراء الأردن من نهر أرنون في الجنوب إلى جبل جرمان في الشمال [١ ، ص١٨].

طرق للنصارى سبيل الكفر في أن يجعلوا لله ولدا، ونهج لهم طريق التثليث، إلا هذه الكتب الملعونة المبدلة؟! إلا أن النصارى لم يدعوا بنوة الله تعالى إلا لواحد أتى بمعجزة عظيمة، وأما هذه الكتب السخيفة، وكل من تَدَيَّن بها فإنهم ينسبون بنوة لله إلى جميع بني إسرائيل" [١٦، جـ١، ص٢٤٧].

وتصور التوراة مقابلة موسى لهذا الأمر بقوله: "من أنا حتى أذهب إلى فرعون وحتى أخرج بني إسرائيل من مصر" (سفر الخروج، ٣: ١١). ومن الأمور الغريبة في التوراة أن تذكر لله أسماء علمها الله لموسى، كما في النص: "فإذا قالوا لي ما اسمه فماذا أقول لهم • فقال الله لموسى أَهْيَهِ الذي أَهْيَهِ.[٩] وقال هكذا تقول لبني إسرائيل أهيه أرسلني إليكم • وقال الله أيضا لموسى هكذا تقول لبني إسرائيل يهوه[١٠] إله آبائكم إله إبراهيم وإله إسحاق وإله يعقوب أرسلني إليكم هذا اسمي إلى الأبد" (سفر الخروج، ٣: ١٣-١٥).

ثم يمضي سياق التوراة بذكر توجيه الرب لموسى (عليه السلام) بالذهاب إلى شيوخ بني إسرائيل وتبليغهم بهذا الوحي وبوعد الله لهم بإخراجهم من مصر، ثم يمضي هو وإياهم إلى فرعون ويبلغونه قائلين: "الرب إله العبرانيين التقانا. فالآن نمضي سَفَر ثلاثة أيام في البرية ونذبح للرب إلهنا" (سفر الخروج، ٣: ١٨)، كما جاء الوعد بالتأييد بالآيات حتى يستجيب فرعون، وذكر من هذه الآيات العصا، واليد، وتحول ماء النهر إلى دم (سفر الخروج، ٣: ١٢-٢٢، ٤: ١-٩).

وبعد هذا كله تصور التوراة موقف موسى (عليه السلام) وعدم التسليم له بالرسالة، كما يدل عليه النص: "فقال موسى للرب استمع أيها السيد. لست أنا صاحب كلام منذ أمس ولا من أول أمس ولا من حين كلمت عبدك. بل أنا ثقيل اللسان • ...

---

٩ (أهيه الذي أهيه) فسرها الدكتور عرفان عبد الحميد فتاح بـ (أنا من أنا) وهذا المعنى لا يتناسب مع سياق الكلام؛ لأنه قال بعد ذلك: أهيه أرسلني إليكم. فدل على أن (أهيه) اسم [١٧، ص٣١].

١٠ قال الدكتور عرفان عبد الحميد فتاح: (يهوه) هو اسم الإله القومي لإسرائيل، إله الآباء الأول إبراهيم وبنوه، ونسبة إليه جاءت التسمية باليهودية [١٧، ص ٢٢].

فقال (موسى) استمع أيها السيد أرسل بيد من ترسل • فحمي غضب الرب على موسى" (سفر الخروج، ٤: ١٠-١٤).

ومن العجائب في التوراة أنها بعد ذكر هذا الموقف نسبت لله سبحانه وتعالى أمره لموسى بأن يكون هارون فما له وهو يكون إلها لهارون، كما يدل عليه النص: "وهو يكون لك فما وأنت تكون له إلها" (سفر الخروج، ٤: ١٦، ١٧).

ولم تتوقف ألوهية موسى (عليه السلام) على هارون، بل زعموا أن الله جعله أيضا إلها لفرعون، كما يدل عليه النص: "فقال الرب لموسى انظر. أنا جاعلك إلها لفرعون. وهارون أخوك يكون نبيك" (سفر الخروج، ٧: ١).

وهذا مما يخالف الغاية من إرسال الرسل، فإن الله سبحانه أرسل الرسل وأنزل معهم الكتب لتوحيده ونفي الآلهة سواه. فكيف يأتي الرسول من الله ويكون إلها لغيره من البشر؟

كما يفيد سياق التوراة أن موسى (عليه السلام) بعد أن تلقى الوحي من ربه رجع إلى حميه (يثرون) فاستأذنه بالخروج إلى مصر فأذن له بذلك، وخرج موسى (عليه السلام) بامرأته وبنيه.

ثالثا: المقارنة

تتمثل الفروقات بين عرض القرآن الكريم والتوراة لبداية نبوة موسى (عليه السلام) بما يلي:

١- يشير القرآن الكريم إلى أن موسى (عليه السلام) تلقى الوحي حينما كان عائدا من مدين مع أهله، وذلك حين قضى الأجل. أما التوراة فتذكر أن موسى تلقى الوحي حينما كان يرعى الغنم لحميه، أي أنه ما زال في الخدمة ولم يقض الأجل بعد وهذا مخالفة صريحة من التوراة لنص القرآن الكريم.

٢- يصرح القرآن الكريم بأن موسى (عليه السلام) ذهب إلى النار لطلب الهدى أو الاستدفاء، وهذه الإشارات تفيد أن ذلك وقع في ليلة ظلماء باردة، في حين أن التوراة

تشير إلى أن السبب الذي جاء من أجله موسى إلى النار هو عجبه من اشتعال النار بالعليقة والعليقة لا تحترق .

٣- جاء في القرآن الكريم في كلمات الوحي الأولى إلى موسى (عليه السلام) التأكيد على ألوهية الله سبحانه وتعالى ونفي الآلهة سواه، وهذه هي القضية الأساسية التي بعث الله من أجلها موسى وغيره من المرسلين . في حين أن التوراة لم تؤكد هذا الجانب واكتفت بذكر ألوهية الله سبحانه وتعالى للعبرانيين، وخصت منهم إبرهيم، وإسحاق، ويعقوب، وهم آباء بني إسرائيل . بل إن التوراة فوق ذلك جعلت موسى إلها لفرعون .

٤- جاء في القرآن الكريم في كلمات الوحي الأولى إلى موسى (عليه السلام) تعريف الله سبحانه وتعالى بالأسماء الحسنى والصفات العلا، كقوله : ﴿ يَـٰمُوسَىٰٓ إِنَّهُۥٓ أَنَا ٱللَّهُ ٱلْعَزِيزُ ٱلْحَكِيمُ ﴾ (النمل، الآية ٩)، وقوله : ﴿ إِنِّىٓ أَنَا ٱللَّهُ رَبُّ ٱلْعَـٰلَمِينَ ﴾ (القصص، الآية ٣٠)، التي تفيد صفات الكمال لله سبحانه وتعالى، مصداقا لقوله تعالى : ﴿ وَلِلَّهِ ٱلْأَسْمَآءُ ٱلْحُسْنَىٰ فَٱدْعُوهُ بِهَا ﴾ (الأعراف، الآية ١٨٠)، وهذه قاعدة جليلة في أسماء الله سبحانه وتعالى فكلها تحمل الحُسنَ في معانيها ودلالتها ونحو ذلك . أما ما ورد في التوراة بتسمية الله سبحانه وتعالى بـ (أهيه) و (يهوه) وهذه الكلمات بالعربية ليس لها معنى، وليست من أسماء الله سبحانه وتعالى ولا من صفاته، ولا تحمل معنىً حسنا يليق بالله سبحانه وتعالى، كما تؤكد أن (يهوه) هو اسمه إلى الأبد بمعنى لا يدعى بغيره . يقول العقاد : "إن اسم (يهوه) لا يعرف اشتقاقه على التحقيق، فيصح أنه من مادة الحياة، ويصح أنه نداء لضمير الغائب (يا هو) لأن موسى علَّم بني إسرائيل أن يتقوا ذكره توقيرا له، وأن يكتفوا بالإشارة إليه" [١٨، ص١١٣]. ويَرِدُ هنا سؤال : أليس (يهوه) كلمة عبرية معناها (الله) باللغة العربية ؟ يجيب عن هذا السؤال أحمد شلبي فيقول : "إن الإجابة عن هذا السؤال تجيء بالنفي القاطع ؛ لأن الصفات التي ذكرها اليهود لـ(يهوه) تبعُدُ كل البعد عما يتصف به الإله عند أي جماعة من جماعات المتدينين، وتجعله هذه الصفات لا مرشدا ولا هاديا، وإنما تجعله يمثل انعكاسا لصفاتهم واتجاهاتهم فهو ليس خالقا لهم بل مخلوق لهم . وهو لا يأمرهم، بل يسير على هواهم، وكثيرا ما يأتمر بأمرهم، وفي يهوه صفات

الحربية إن هم حاربوا، وصفات التدمير لأنهم مدمرون، وهو يأمرهم بالسرقة إن أرادوا أن يسرقوا، ويتعلم منهم ما يريدونه أن يعلم" [١٩، ص ص١٨٩، ١٩٠].

٥- نسبت التوراةُ الولدَ لله (سبحانه وتعالى) في سياق إرسال موسى إلى فرعون، وأنهم هم ابن الله البكر، فرب إسرائيل حسب زعمهم بشر يلد، وولده البكر هو إسرائيل. أما في القرآن الكريم فقد رد الله سبحانه وتعالى عليهم هذا القول، بقوله سبحانه: ﴿ قُلْ فَلِمَ يُعَذِّبُكُم بِذُنُوبِكُم بَلْ أَنتُم بَشَرٌ مِّمَّنْ خَلَقَ ﴾ (المائدة، الآية ١٨). ولقد عَظَّم الله سبحانه وتعالى جُرْم من قال مثل هذه المقولة، كما في قوله سبحانه وتعالى: ﴿ وَقَالُوا اتَّخَذَ الرَّحْمَٰنُ وَلَدًا ۝ لَّقَدْ جِئْتُمْ شَيْئًا إِدًّا ۝ تَكَادُ السَّمَاوَاتُ يَتَفَطَّرْنَ مِنْهُ وَتَنشَقُّ الْأَرْضُ وَتَخِرُّ الْجِبَالُ هَدًّا ۝ أَن دَعَوْا لِلرَّحْمَٰنِ وَلَدًا ﴾ (مريم، الآيات ٨٨-٩١).

٦- جاء في القرآن الكريم ذكر اليوم الآخر، والجزاء، والحساب في كلمات الوحي الأولى التي أوحى الله سبحانه وتعالى إلى موسى (عليه السلام)؛ أما التوراة فلم تذكر شيئا من ذلك، ليس في هذا الموضع فحسب، بل إن ذكر اليوم الآخر لم يرد في توراتهم إلا نادرا، علما بأن التذكير باليوم الآخر من القضايا الأساسية في دين الله سبحانه وتعالى عند جميع الرسل. يقول أحمد شلبي: "إن فكرة البعث لم تجد لها أرضا خصبة في عالم اليهود، وقد حاول بعض طائفة الفريسيين القول بها، ولكن هذه المحاولة لقيت معارضة شديدة، أما باقي الفرق اليهودية فلم تعرف عنها شيئا" [١٩، ص٢٠٧].

٧- يفيد سياق القرآن الكريم امتثال موسى أمر ربه واستعانته به، كما سبق بيان ذلك. أما سياق التوراة فيفيد اعتراض موسى (عليه السلام) على هذا الأمر ومراجعته لربه سبحانه وتعالى حتى غضب الرب سبحانه وتعالى عليه، فتكاد التوراة تجعل موسى ندا للرب، فهو يتحدث إلى هذا الرب حديث الند للند. وهذا معارض لقوله سبحانه: ﴿ وَأَنَا اخْتَرْتُكَ فَاسْتَمِعْ لِمَا يُوحَىٰ ﴾ (طه، الآية ١٣)، وقوله: ﴿ قَالَ يَا مُوسَىٰ إِنِّي اصْطَفَيْتُكَ عَلَى النَّاسِ بِرِسَالَاتِي وَبِكَلَامِي فَخُذْ مَا آتَيْتُكَ وَكُن مِّنَ الشَّاكِرِينَ ﴾

(الأعراف، الآية ١٤٤)، فاختيار الله سبحانه وتعالى واصطفاؤه لنبيه موسى كان عن علم بحاله وامتثاله لأوامره، فكيف تحصل منه المعارضة لربه في بداية الوحي، كما يدل على ذلك سياق التوراة؟

٨- جعلت التوراة الهدف الأساسي من الرسالة هو تخليص بني إسرائيل من الذل، حتى أن الرب سبحانه وتعالى نزل لينقذ بني إسرائيل ويخرجهم إلى أرض تفيض لبنا وعسلا، فكأن الهدف من هذه الرسالة تحسين الحالة المعيشية لبني إسرائيل.

آيات موسى (عليه السلام) لفرعون

أولا: في القرآن

لما أوحى الله سبحانه وتعالى إلى موسى، وكلفه بالرسالة أيده بالآيات، ولقد كانت أول هذه الآيات التي أعطاها الله موسى (عليه السلام) هي العصا، كما في قوله سبحانه وتعالى: ﴿ وَمَا تِلْكَ بِيَمِينِكَ يَٰمُوسَىٰ ۝ قَالَ هِيَ عَصَايَ أَتَوَكَّؤُا۟ عَلَيْهَا وَأَهُشُّ بِهَا عَلَىٰ غَنَمِي وَلِيَ فِيهَا مَـَٔارِبُ أُخْرَىٰ ۝ قَالَ أَلْقِهَا يَٰمُوسَىٰ ۝ فَأَلْقَىٰهَا فَإِذَا هِيَ حَيَّةٌ تَسْعَىٰ ۝ قَالَ خُذْهَا وَلَا تَخَفْ سَنُعِيدُهَا سِيرَتَهَا ٱلْأُولَىٰ ۝ وَٱضْمُمْ يَدَكَ إِلَىٰ جَنَاحِكَ تَخْرُجْ بَيْضَآءَ مِنْ غَيْرِ سُوٓءٍ ءَايَةً أُخْرَىٰ ﴾ (طه، الآيات ١٧-٢٢)، قال ابن كثير: "هذا برهان من الله تعالى لموسى (عليه السلام) ومعجزة عظيمة، وخرق للعادة باهر، دل على أنه لا يقدر على مثل هذا إلا الله عز وجل، وأنه لا يأتي به إلا نبي مرسل، وقوله: ﴿ وَمَا تِلْكَ بِيَمِينِكَ يَٰمُوسَىٰ ﴾ قال بعض المفسرين: إنما قال له ذلك على سبيل الإيناس له. وقيل: إنما قال له ذلك على وجه التقرير، أي أما هذه التي في يمينك عصاك التي تعرفها، فسترى ما نصنع بها الآن" [٣، جـ٣، ص١٤٥].

ثم أردف بعد هذه الآية بآية اليد، كما في قوله سبحانه وتعالى: ﴿ وَٱضْمُمْ يَدَكَ إِلَىٰ جَنَاحِكَ تَخْرُجْ بَيْضَآءَ مِنْ غَيْرِ سُوٓءٍ ءَايَةً أُخْرَىٰ ﴾ (طه، الآية ٢٢)، قال ابن كثير: "وهذا برهان ثان لموسى (عليه السلام) وهو أن الله أمره أن يدخل يده في جيبه، كما صرح

به في الآية الأخرى، وههنا عبر عن ذلك بقوله: ﴿ وَٱضْمُمْ يَدَكَ إِلَىٰ جَنَاحِكَ ﴾ وقال في مكان آخر: ﴿ وَٱضْمُمْ إِلَيْكَ جَنَاحَكَ مِنَ ٱلرَّهْبِ فَذَٰنِكَ بُرْهَٰنَانِ مِن رَّبِّكَ إِلَىٰ فِرْعَوْنَ وَمَلَإِيْهِۦٓ ﴾ (القصص، الآية ٣٢). قال مجاهد: ﴿ وَٱضْمُمْ يَدَكَ إِلَىٰ جَنَاحِكَ ﴾: كفك تحت عضدك، وذلك أن موسى (عليه السلام) كان إذا أدخل يده في جيبه ثم أخرجها تخرج تتلألأ، كأنها فلقة قمر، وقوله: ﴿ تَخْرُجْ بَيْضَآءَ مِنْ غَيْرِ سُوٓءٍ ﴾ أي من غير برص، ولاأذى، ومن غير شين. قاله ابن عباس ومجاهد وعكرمة وقتادة والضحاك والسدي وغيرهم. وقال الحسن البصري أخرجها والله كأنها مصباح فعلم موسى أنه قد لقي ربه عز وجل" [٣، جـ٣، ص ص١٤٦، ١٤٧].

ولم تقتصر آيات موسى (عليه السلام) على هاتين الآيتين، بل أيده الله سبحانه وتعالى بآيات أخرى، كما في قوله سبحانه: ﴿ فِى تِسْعِ ءَايَٰتٍ إِلَىٰ فِرْعَوْنَ وَقَوْمِهِۦٓ إِنَّهُمْ كَانُواْ قَوْمًا فَٰسِقِينَ ﴾ (النمل، الآية ١٢). وقوله ﴿ وَلَقَدْ ءَاتَيْنَا مُوسَىٰ تِسْعَ ءَايَٰتٍۭ بَيِّنَٰتٍ فَسْـَٔلْ بَنِىٓ إِسْرَٰٓءِيلَ إِذْ جَآءَهُمْ فَقَالَ لَهُۥ فِرْعَوْنُ إِنِّى لَأَظُنُّكَ يَٰمُوسَىٰ مَسْحُورًا ﴾ (الإسراء، الآية ١٠١). قال ابن كثير: "يخبر تعالى أنه بعث موسى بتسع آيات بينات وهي الدلائل القاطعة على صحة نبوته وصدقه فيما أخبر به عمن أرسله إلى فرعون وهي: العصا، واليد، والسنين، والبحر، والطوفان، والجراد، والقمل، والضفادع، والدم، آيات مفصلات. قاله ابن عباس، وقال محمد بن كعب: هي اليد، والعصا، والخمس في الأعراف، والطمس، والحجر. وقال ابن عباس أيضا ومجاهد وعكرمة والشعبي وقتادة: هي يده، وعصاه، والسنين، ونقص الثمرات، والطوفان، والجراد، والقمل، والضفادع، والدم. وهذا القول ظاهر جلي حسن قوي. وجعل الحسن البصري السنين ونقص الثمرات واحدة وعنده أن التاسعة هي تلقف العصا" [٣، جـ٣، ص٦٧].

ويصور القرآن الكريم موقف فرعون وقومه من هذه الآيات بقوله سبحانه:

﴿ وَقَالُواْ مَهْمَا تَأْتِنَا بِهِۦ مِنْ ءَايَةٍ لِّتَسْحَرَنَا بِهَا فَمَا نَحْنُ لَكَ بِمُؤْمِنِينَ ﴿١٣٢﴾ فَأَرْسَلْنَا

عَلَيْهِمُ ٱلطُّوفَانَ وَٱلْجَرَادَ وَٱلْقُمَّلَ وَٱلضَّفَادِعَ وَٱلدَّمَ ءَايَـٰتٍ مُّفَصَّلَـٰتٍ فَٱسْتَكْبَرُوا۟ وَكَانُوا۟ قَوْمًا مُّجْرِمِينَ ﴾ (الأعراف، الآيتان ١٣٢، ١٣٣). قال ابن كثير: "هذا إخبار من الله عز وجل عن تمرد قوم فرعون وعتوهم وعنادهم للحق وإصرارهم على الباطل يقولون: أي آية جئتنا بها ودلالة وحجة أقمتها رددناها فلا نقبلها منك ولا نؤمن بك ولا بما جئت به" [٣، جـ٢، ص٢٤١].

ولكن وجد القوم أنه لا طاقة لهم بهذه الآيات وما يحل عليهم من النكال بسبب عنادهم، وعدم إيمانهم، وإرسال بني إسرائيل، فكانوا في كل مرة يتجهون إلى موسى طالبين منه أن يكشف عنهم الرجز فيؤمنوا ويرسلوا بني إسرائيل، ولكنهم لا يفون بوعدهم، كما أخبر الله سبحانه وتعالى عنهم بقوله: ﴿ وَلَمَّا وَقَعَ عَلَيْهِمُ ٱلرِّجْزُ قَالُوا۟ يَـٰمُوسَى ٱدْعُ لَنَا رَبَّكَ بِمَا عَهِدَ عِندَكَ ۖ لَئِن كَشَفْتَ عَنَّا ٱلرِّجْزَ لَنُؤْمِنَنَّ لَكَ وَلَنُرْسِلَنَّ مَعَكَ بَنِىٓ إِسْرَٰٓءِيلَ ﴿١٣٤﴾ فَلَمَّا كَشَفْنَا عَنْهُمُ ٱلرِّجْزَ إِلَىٰٓ أَجَلٍ هُم بَـٰلِغُوهُ إِذَا هُمْ يَنكُثُونَ ﴾ (الأعراف، الآيتان ١٣٤، ١٣٥).

كما نجد في القرآن الكريم تأثير هذه الآيات التي جاء بها موسى (عليه السلام)، ومن ذلك ما حصل من إيمان السحرة لما رأوا عصا موسى (عليه السلام) قد التقمت ما صنعت أيديهم من السحر، وعلموا أن ما جاء به موسى ليس سحرا، وفي هذا يقول سبحانه وتعالى: ﴿ وَجَآءَ ٱلسَّحَرَةُ فِرْعَوْنَ قَالُوٓا۟ إِنَّ لَنَا لَأَجْرًا إِن كُنَّا نَحْنُ ٱلْغَـٰلِبِينَ ﴿١١٣﴾ قَالَ نَعَمْ وَإِنَّكُمْ لَمِنَ ٱلْمُقَرَّبِينَ ﴿١١٤﴾ قَالُوا۟ يَـٰمُوسَىٰٓ إِمَّآ أَن تُلْقِىَ وَإِمَّآ أَن نَّكُونَ نَحْنُ ٱلْمُلْقِينَ ﴿١١٥﴾ قَالَ أَلْقُوا۟ ۖ فَلَمَّآ أَلْقَوْا۟ سَحَرُوٓا۟ أَعْيُنَ ٱلنَّاسِ وَٱسْتَرْهَبُوهُمْ وَجَآءُو بِسِحْرٍ عَظِيمٍ ﴿١١٦﴾ ۞ وَأَوْحَيْنَآ إِلَىٰ مُوسَىٰٓ أَنْ أَلْقِ عَصَاكَ ۖ فَإِذَا هِىَ تَلْقَفُ مَا يَأْفِكُونَ ﴿١١٧﴾ فَوَقَعَ ٱلْحَقُّ وَبَطَلَ مَا كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ ﴿١١٨﴾ فَغُلِبُوا۟ هُنَالِكَ وَٱنقَلَبُوا۟ صَـٰغِرِينَ ﴿١١٩﴾ وَأُلْقِىَ ٱلسَّحَرَةُ سَـٰجِدِينَ ﴿١٢٠﴾ قَالُوٓا۟ ءَامَنَّا بِرَبِّ ٱلْعَـٰلَمِينَ ﴿١٢١﴾ رَبِّ مُوسَىٰ وَهَـٰرُونَ ﴾ (الأعراف، الآيات ١١٣-١٢٢).

قال ابن كثير : "يخبر تعالى أنه أوحى إلى عبده ورسوله موسى (عليه السلام) في ذلك الموقف العظيم، الذي فرق الله تعالى فيه بين الحق والباطل، يأمره بأن يلقي ما في يمينه وهي عصاه، ﴿ فَإِذَا هِيَ تَلْقَفُ﴾ أي تأكل[11] ﴿ مَا يَأْفِكُونَ ﴾ أي ما يلقونه ويوهمون أنه حق وهو باطل. قال ابن عباس: فجعلت لا تمر بشيء من حبالهم ولا من خشبهم إلا التقمته، فعرفت السحرة أن هذا شيء من السماء، ليس هذا بسحر، فخروا سجدا وقالوا: ﴿ ءَامَنَّا بِرَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ۝ رَبِّ مُوسَىٰ وَهَٰرُونَ ﴾ وقال محمد بن إسحاق: جعلت تتبع تلك الحبال والعصي واحدة واحدة، حتى ما يرى بالوادي قليل ولا كثير، مما ألقوا ثم أخذها موسى فإذا هي عصا في يده كما كانت، ووقع السحرة سجدا ﴿ قَالُوٓاْ ءَامَنَّا بِرَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ۝ رَبِّ مُوسَىٰ وَهَٰرُونَ ﴾ لو كان هذا ساحرا ما غلبنا" [٣، جـ٢، ص٢٣٨].

ثانيا : في التوراة

جاءت الآيات التي أعطاها الله إلى موسى وهارون مفصلة في التوراة، ومرتبة على النحوالتالي:

١- تحول العصا إلى حية، ويدل على ذلك النص: "فقال له الرب ما هذه في يدك. فقال عصا • فقال اطرحها إلى الأرض. فطرحها إلى الأرض. فصارت حية. فهرب موسى منها • ثم قال الرب لموسى مد يدك وامسك بذنبها. فمد يده وأمسك به. فصارت عصا في يده" (سفر الخروج، ٤ : ٢-٤). ولكن تنسب العصا مرة إلى الله "وأخذ موسى عصا الله في يده" (سفر الخروج، ٤ : ٢٠)، ومرة إلى هارون "ولكن عصا هارون ابتلعت عصيهم" (سفر الخروج، ٧ : ١٢). وأما عن موقف السحرة فتذكر التوراة أنهم فعلوا مثل هذه الآية، كما يدل عليه النص: "ففعل عرافو مصر أيضا بسحرهم كذلك، طرح كل واحد عصاه فصارت العصي ثعابين" (سفر الخروج، ٧ : ١١، ١٢).

---

١١ وتلقف لها معنى أبلغ من هذا، وهو أنها تبتلع بسرعة [٦، جـ٩، ص٣٢١].

٢- تحول اليد إلى برصاء مثل الثلج ، ويدل عليه النص : "ثم قال الرب أيضا أدخل يدك في عُبِّك . فأدخل يده في عبه . ثم أخرجها وإذا يده برصاء مثل الثلج * ثم قال له رد يدك في عبك . فرد يده إلى عبه . ثم أخرجها من عبه وإذا هي قد عادت مثل جسده" (سفر الخروج، ٤ : ٦-٨).

٣- تحول ماء النهر إلى دم على اليابسة ، كما يدل عليه النص : "تأخذ من ماء النهر وتسكب على اليابسة فيصير الماء الذي تأخذه من النهر دما على اليابسة" (سفر الخروج ، ٤ : ٩).

٤- موت السمك الذي في النهر بعد أن يتحول ماء النهر إلى دم وينتن ، ويدل عليه النص : "ها أنا أضرب بالعصا التي في يدي على الماء الذي في النهر فيتحول دما ويموت السمك الذي في النهر" (سفر الخروج، ٧ : ١٧ ، ١٨).

٥- تحول جميع مياه المصريين إلى دم ، حتى في الأخشاب والأحجار ، ويدل عليه النص : "ثم قال الرب لموسى قل لهارون خذ عصاك ومد يدك على مياه المصريين على أنهارهم وعلى سواقيهم وعلى آجامهم وعلى مجتمعات مياههم لتصير دما . فيكون دم في كل أرض مصر في الأخشاب وفي الأحجار" (سفر الخروج ، ٧ : ١٩ ، ٢٠). ثم تعقب التوراة بعد ذلك : "وفعل عرافو مصر كذلك بسحرهم" (سفر الخروج ، ٧ : ٢٢). أي أن السحرة قدروا على الإتيان بمثل ما جاء به موسى وهارون ، وكيف يقدرون على ذلك ، ومن أين لهم الماء وقد تحولت جميع مياه مصر إلى دم؟! قال ابن حزم : "فأيُّ ماء بقي حتى تقلبه السحرة دما ، كما فعل موسى وهارون؟ أبى الله إلا فضيحة الكذابين وخزيهم . فإن قالوا : قلبوا ماء الآبار التي حفرها المصريون حول النهر . قلنا لهم : فكيف عاش الناس بلا ماء أصلا؟ أليست هذه فضائح مردودة ؟ وهل يخفى أن هذا من توليد ضعيف العقل أو زنديق مستخف لا يبالي بما أتى به من الكذب . ونعوذ بالله من الضلال" [١٦ ، جـ١ ، ص٢٥٠].

٦- انتشار الضفادع في كل مكان من أرض مصر ، كما يدل عليه النص : "فقال الرب لموسى قل لهارون مد يدك بعصاك على الأنهار والسواقي والآجام وأصعِد

الضفادع على أرض مصر" (سفر الخروج، ٨ : ٥). وتعقب التوراة على ذلك بالنص: "وفعل كذلك العرافون بسحرهم وأصعدوا الضفادع على أرض مصر" (سفر الخروج، ٨ : ٧) . وهنا قد يتساءل الإنسان، كيف يسعى سحرة فرعون إلى زيادة العذاب على المصريين، والأحرى بهم أن يدفعوا هذه الضفادع عن المصريين ؟! وتذكر التوراة بعد ذلك أن فرعون طلب من موسى وهارون أن يدعوا ربهما ليرفع عنهم هذه الضفادع حتى يطلق بني إسرائيل، ففعل موسى وهارون وماتت الضفادع، لكن فرعون قسا قلبه ولم يف بوعده.

٧- انتشار البعوض في جميع أرض مصر، كما يدل عليه النص: "ثم قال الرب لموسى قل لهارون مد عصاك واضرب تراب الأرض ليصير بعوضا في جميع أرض مصر" (سفر الخروج، ٨ : ١٦). وتعقب التوراة بعد ذلك: "وفعل كذلك العرافون بسحرهم ليخرجوا البعوض فلم يستطيعوا. وكان البعوض على الناس وعلى البهائم * فقال العرافون لفرعون: هذا أصبع الله" (سفر الخروج، ٨ : ١٨، ١٩). في هذه المرة لم يستطع العرافون مجاراة موسى وهارون فيما فعلاه من الآيات حسب سياق التوراة.

٨- انتشار الذباب في أرض مصر، كما يدل عليه النص: "...فدخلت ذبان كثيرة إلى بيت فرعون وبيوت عبيده . وفي كل أرض مصر خربت الأرض من الذبان" (سفر الخروج، ٨ : ٢٤) ولكن الأرض التي يسكنها بنو إسرائيل سلمت من الذبان كما يدل عليه النص: "ولكن أميز في ذلك اليوم أرض جاسان حيث شعبي مقيم حتى لا يكون هناك ذبان" (سفر الخروج: ٨ : ٢٢). وبعد حصول هذه الآية طلب فرعون من موسى وهارون أن يدعوا الرب ليرفع عنهم هذه الذبان، فحصل ذلك، ولكن فرعون قسا قلبه فلم يطلق الشعب.

٩- موت مواشي المصريين بالوَبَأ، أما مواشي بني إسرائيل فلم يضرها شيء، ويدل على ذلك النص: "فها يد الرب تكون على مواشيك في الحقل على الخيل والحمير والجمال والبقر والغنم وبا ثقيلا جدا ... فماتت جميع مواشي المصريين . وأما مواشي بني إسرائيل فلم يمت منها واحد" (سفر الخروج، ٩ : ٣-٧). ثم تعقب التوراة بعد ذلك بأن فرعون غلظ قلبه فلم يطلق الشعب.

١٠- ظهور الدمامل في الناس والبهائم من أثر الرماد، ويدل على ذلك النص: "ثم قال الرب لموسى وهارون خذا ملءَ أيديكما من رماد الأتونِ. وليذره موسى نحو السماء ... فصار دمامل بثور طالعة في الناس وفي البهائم" (سفر الخروج، ٩: ٨-٧). ثم ذكرت التوراة بعد ذلك أن العرافين عجزوا أن يقفوا أمام موسى في هذه الآية من أجل الدمامل.

١١- نزول بَرَد عظيم على مصر، لم تر مصر مثله منذ تأسيسها إلى عهد موسى، كما يدل على ذلك النص: "ثم قال الرب لموسى مد يدك نحو السماء ليكون بَرَدٌ في كل أرض مصر على الناس وعلى البهائم وعلى كل عشب الحقل في أرض مصر * ... فكان برد ونار متواصلة في وسط البرد. شيء عظيم جدا لم يكن مثله في كل أرض مصر منذ صارت أمة" (سفر الخروج، ٩: ٢٢-٢٤). ولكن جاء في النص استثناء أرض جاسان التي يسكنها بنو إسرائيل فلم يصبها البرد (سفر الخروج، ٩: ٢٦). ومن الملاحظ على سياق هذه الآية في التوراة أن البرد أهلك مواشي المصريين، وقد ورد في آية سابقة أن المواشي أهلكها الوبأ، فلم يبق للمصريين شيء منها، فما هي المواشي التي أهلكها البرد؟ وفي هذا يقول ابن حزم: "فليت شعري!! أي دابة بقيت لفرعون وأهل مصر، وقد ذكر أن الوبأ أهلك جميعها؟ وأين الإبل والحمير والخيل والغنم؟ أليس هذا عجبا!! ... ولم يكن بين آية وآية بإقرارهم وقت يمكن فيه جلب أنعام إليهم من بلد آخر؛ لأنه لم يكن بين الآية والآية إلا يوم أو يومان أو قريب من ذلك، ومصر واسعة الأعمال" [١٦، جـ١، ص٢٥٢]. ثم إن هناك أمرا آخر وهو قول موسى لفرعون: "فالآن أرسل احم مواشيك وكل مالك في الحقل وجميع الناس والبهائم الذين يوجدون في الحقل..." (سفر الخروج، ٩: ١٩)، فكيف يوحي الله إليه بإهلاكهم بالبرد، ثم بعد ذلك يأمره بأن يحمي الناس والبهائم؟! وبعد حصول هذه الآية طلب فرعون من موسى وهارون أن يدعوا ربهما من أجل أن يكشف عنهم ذلك، فحصل، ولكن "اشتد قلب فرعون فلم يطلق بني إسرائيل كما تكلم الرب عن يد موسى" (سفر الخروج، ٩: ٣٥).

١٢- خروج جراد على أرض مصر أكل كل شيء، كما يدل عليه النص: "ثم قال الرب لموسى مد يدك على أرض مصر لأجل الجراد. ليصعد على أرض مصر ويأكل كل عشب الأرض كل ما تركه البرد * ... فصعد الجراد على كل أرض مصر وحل في جميع

تخوم مصر شيء ثقيل جدا لم يكن قبله جراد هكذا مثله ولا يكون بعده كذلك * وغطى كل وجه الأرض حتى أظلمت الأرض . وأكل جميع عشب الأرض وجميع ثمر الشجر الذي تركه البرد . حتى لم يبق شيء في الشجر ولا في عشب الحقل في كل أرض مصر" (سفر الخروج، ١٠ : ١٢-١٥). ثم بعد ذلك طلب فرعون من موسى وهارون أن يدعوا الرب، فدعا موسى، فرفع الرب الجراد، ولكن "شدد الرب قلب فرعون فلم يطلق بني إسرائيل" (سفر الخروج، ١٠ : ٢٠).

١٣- حلول الظلام على أرض مصر ثلاثة أيام، فلم يبصر أحد أخاه، ولا قام أحد من مكانه، أما بنو إسرائيل فقد كان لهم نور في مساكنهم، كما يدل على ذلك النص: "ثم قال الرب لموسى مد يدك نحو السماء ... فكان ظلام دامس في كل أرض مصر ثلاثة أيام * فلم يبصر أحد أخاه ولا قام أحد من مكانه ثلاثة أيام . ولكن جميع بني إسرائيل كان لهم نور في مساكنهم" (سفر الخروج، ١٠ : ٢١-٢٣).

١٤- موت كل بكر في أرض مصر من أثر خروج الرب في وسطهم، كما يدل على ذلك النص: "وقال موسى هكذا يقول الرب إني نحو نصف الليل أخرج في وسط مصر * فيموت كل بكر في أرض مصر من بكر فرعون الجالس على كرسيه إلى بكر الجارية التي خلف الرحى وكل بكر بهيمة" (سفر الخروج، ١٠ : ٤-٦)، أما بنو إسرائيل فلم يمسهم سوء، حيث قد جاء في التوراة تمييز الرب لبني إسرائيل "لكي تعلموا أن الرب يميز بين المصريين وإسرائيل" (سفر الخروج، ١٠ : ٧).

وجملة هذه الآيات المذكورة هي: العصا، واليد، وتحول ماء النهر إلى دم على اليابسة، وموت السمك في النهر بعد أن يتحول إلى دم وينتن، وتحول جميع مياه المصريين إلى دم، والضفادع، والبعوض، والذبان، وموت المواشي، والدمامل، والبَرَد، والجراد، والظلام، وموت الأبكار.

ثم عقبت التوراة بعد ذكر جميع هذه الآيات مرتبة بموقف فرعون بعدها بالنص: "وكان موسى وهارون يفعلان كل هذه العجائب أمام فرعون . ولكن شدد الرب قلب فرعون فلم يطلق بني إسرائيل من أرضه" (سفر الخروج، ١١ : ٩).

ثالثا: المقارنة

تتمثل الفروق بين عرض القرآن الكريم وعرض التوراة للآيات بالأمور التالية:

١- عجز السحرة

لقد صور القرآن الكريم عجز السحرة عن الإتيان بما جاء به موسى (عليه السلام) بقوله سبحانه: ﴿ فَغُلِبُواْ هُنَالِكَ وَٱنقَلَبُواْ صَٰغِرِينَ ﴾ (الأعراف، الآية ١١٩) ؛ أما التوراة فكانت تذكر قدرة السحرة على مقابلة موسى وهارون ببعض الآيات، وكانت هذه المقابلة من السحرة سببا لعناد فرعون، فكانت التوراة تعقب على بعض الآيات أن السحرة استطاعوا أن يفعلوا مثل ذلك، كما في آية العصا، وتحويل جميع مياه مصر إلى دم، وإخراج الضفادع على أرض مصر.

قال ابن حزم معلقا على زعم التوراة أن السحرة استطاعوا أن يفعلوا كثيرا مما جاء به موسى وهارون من الآيات: "ولو صح هذا لبطلت نبوة موسى (عليه السلام) بل نبوة كل نبي، ولو قدر السحرة على شيء من جنس ما يأتي به النبي، لكان باب السحرة وباب مدعي النبوة واحدا، ولما انتفع موسى بازدراد عصاه لعصيهم، ولا بعجزهم عن البعوض، وقد قدروا على قلب العصي حيات، وعلى إعادة الماء دما، وعلى المجيء بالضفادع، ولما كان لموسى (عليه السلام) عليهم بنبوته أكثر من أنه أعلم بذلك العمل منهم فقط، ولو كان كما قال هؤلاء الكذابون الملعونون، لكان فرعون صادقا في قوله: إنه لكبيركم الذي علمكم السحر" [١، جـ١، ص٢٤٨].

٢- عصا موسى وعصي السحرة

عرض القرآن الكريم لآية العصا يختلف عن عرض التوراة لها، فالقرآن الكريم بين أن السحرة ألقوا عصيهم قبل موسى بعد مشاورته، كما في قوله سبحانه: ﴿ قَالُواْ يَٰمُوسَىٰٓ إِمَّآ أَن تُلْقِيَ وَإِمَّآ أَن نَّكُونَ نَحْنُ ٱلْمُلْقِينَ ۝ قَالَ أَلْقُواْ فَلَمَّآ أَلْقَوْاْ سَحَرُوٓاْ أَعْيُنَ ٱلنَّاسِ وَٱسْتَرْهَبُوهُمْ وَجَآءُو بِسِحْرٍ عَظِيمٍ ﴾ (الأعراف، الآيتان ١١٥، ١١٦). وأما التوراة فتذكر أن الذي طرح العصا في الأول هو هارون، ثم بعد ذلك طرح أصحاب فرعون

عصيهم، كما ورد النص بذلك: "فدخل موسى وهارون إلى فرعون وفعلا هكذا كما قال الرب. طرح هارون عصاه أمام فرعون وأمام عبيده فصارت ثعبانا. فدعا فرعون أيضا الحكماء والسحرة ففعل عرافو مصر أيضا بسحرهم كذلك * طرح كل واحد عصاه فصارت العصي ثعابين. ولكن عصا هارون ابتلعت عصيهم. فاشتد قلب فرعون ولم يسمع لهما كما تكلم الرب" (سفر الخروج، ٧: ١٠-١٢).

ومن جانب آخر فإن القرآن يصور تحول عصي السحرة إلى ثعابين إنما هو مجرد تخييل لا حقيقة، كما في قوله سبحانه: ﴿ قَالَ بَلْ أَلْقُوا۟ فَإِذَا حِبَالُهُمْ وَعِصِيُّهُمْ يُخَيَّلُ إِلَيْهِ مِن سِحْرِهِمْ أَنَّهَا تَسْعَىٰ ﴾ (طه، الآية ٦٦). أي أنه مجرد تخييل في أعين الناظر لا حقيقة، كما يدل عليه قوله سبحانه: ﴿ قَالَ أَلْقُوا۟ فَلَمَّآ أَلْقَوْا۟ سَحَرُوٓا۟ أَعْيُنَ ٱلنَّاسِ وَٱسْتَرْهَبُوهُمْ وَجَآءُو بِسِحْرٍ عَظِيمٍ ﴾ (الأعراف، الآية ١١٦). قال ابن كثير: "أي خيلوا إلى الأبصار أن ما فعلوه له حقيقة في الخارج ولم يكن إلا مجرد صنعة وخيال" [٣، جـ٢، ص٢٣٨]. وأما تحول عصا موسى إلى ثعبان فإنه تحول حقيقي بقدرة الله سبحانه وتعالى، بدليل أنها التقمت عصيهم، وعلم السحرة أن هذا ليس من قبيل السحر.

٣- إيمان السحرة

يصور لنا القرآن الكريم النتيجة الإيجابية من تلك الآيات، كما في قوله سبحانه: ﴿ فَأُلْقِيَ ٱلسَّحَرَةُ سُجَّدًا قَالُوٓا۟ ءَامَنَّا بِرَبِّ هَـٰرُونَ وَمُوسَىٰ ﴾ (طه، الآية ٧٠). وأما التوراة فتعرض عن ذلك وتقتصر على الجانب الآخر وهو عناد فرعون وعدم تسليمه.

٤- حالة اليد

جاء في القرآن الكريم وصف تحول اليد إلى بيضاء أن ذلك من غير سوء، قال المفسرون: من غير برص ولا أذى [٣، جـ٣، ص١٤٧؛ ٥، جـ١١، ص١٢٨]. أما التوراة فجاءت بوصف اليد بما نفاه القرآن عنها، جاءت بوصفها بالبرص.

٥- الإجمال والتفصيل

جاء القرآن الكريم بذكر التفصيل في آيتين من الآيات هي العصا واليد، أما بقية الآيات فقد ذكرها مجملة؛ أما التوراة فقد ذكرت جميع الآيات بالتفصيل والترتيب واحدة تلو الأخرى، فإذا لم يستجب فرعون للآية جاءه بالأخرى.

٦- الواسطة في الآيات

تصور التوراة أن موسى (عليه السلام) واسطة في بعض الآيات بين الله وبين هارون، فكان الله يأمر موسى، وموسى يأمر هارون، كما حصل في تحويل مياه المصريين إلى دم، وإخراج الضفادع، والبعوض وغيرها. ولعل هذا يتفق مع ما ورد بأن هارون نبي موسى، كما يدل عليه النص: "فقال الرب لموسى انظر. أنا جاعلك إلها لفرعون وهارون أخوك يكون نبيك" (سفر الخروج، ٧: ١). فالإله لا يكلم فرعون إلا بواسطة النبي وهو هارون.

٧- الآيات الإضافية في التوراة

ورد في التوراة بعض الآيات التي لم ترد الإشارة إليها في القرآن الكريم، مثل الدمامل، والبرد، والظلام.

الحوار بين موسى وفرعون

أولا: في القرآن

لما أوحى الله سبحانه وتعالى إلى موسى أرسله إلى فرعون قائلا: ﴿ ٱذْهَبْ إِلَىٰ فِرْعَوْنَ إِنَّهُۥ طَغَىٰ ﴾ (طه، الآية ٢٤). فطلب موسى من ربه (سبحانه وتعالى) أن يعينه بأخيه هارون، فاستجاب الله له وأشركه معه، ووجه الأمر إليهما معا بقوله: ﴿ ٱذْهَبَآ إِلَىٰ فِرْعَوْنَ إِنَّهُۥ طَغَىٰ ﴾ (طه، الآية ٤٣). وكان الهدف من الرسالة يتمثل في أمرين:

الأول: الدعوة إلى عبادة الله سبحانه وتعالى وتوحيده، ويدل على ذلك قوله: ﴿ فَقُلْ هَل لَّكَ إِلَىٰٓ أَن تَزَكَّىٰ ﴾ (النازعات، الآية ١٨). قال الطبري: فقل له: "هل لك أن تتطهر من دنس الكفر وتؤمن بربك؟" [٤، جـ٣٠، ص٣٩].

والثاني: أن يطلق بني إسرائيل لعبادة الله سبحانه وتعالى، ويدل على ذلك قوله سبحانه: ﴿ فَأْتِيَا فِرْعَوْنَ فَقُولَآ إِنَّا رَسُولُ رَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ۝ أَنْ أَرْسِلْ مَعَنَا بَنِىٓ إِسْرَٰٓءِيلَ ﴾ (الشعراء، الآيتان ١٦، ١٧). وفي موضع آخر: ﴿ فَأْتِيَاهُ فَقُولَآ إِنَّا رَسُولَا رَبِّكَ فَأَرْسِلْ مَعَنَا بَنِىٓ إِسْرَٰٓءِيلَ وَلَا تُعَذِّبْهُمْ ۖ قَدْ جِئْنَٰكَ بِـَٔايَةٍ مِّن رَّبِّكَ ۖ وَٱلسَّلَٰمُ عَلَىٰ مَنِ ٱتَّبَعَ ٱلْهُدَىٰٓ ۝ إِنَّا قَدْ أُوحِىَ إِلَيْنَآ أَنَّ ٱلْعَذَابَ عَلَىٰ مَن كَذَّبَ وَتَوَلَّىٰ ﴾ (طه، الآيتان ٤٧، ٤٨)، في هذه الآية إشعار لفرعون منذ اللحظة الأولى إلى أن هناك إلها هو ربه، وهو رب العالمين، وليس خاصا بموسى وهارون أو ببني إسرائيل، كما كان سائدا في خرافات الوثنية يومذاك أن لكل قوم إلها أو آلهة، أو كما كان سائدا في بعض العصور من أن فرعون مصر إله يُعْبَد فيها لأنه من نسل الآلهة. كما جاء في الآية الترغيب لفرعون لعله يتلقى السلام ويتبع الهدى، وعقب بعد ذلك بالترهيب بالعذاب لمن كذب وتولى [٢٠، جـ٤، ص٢٣٣٧].

وفي موضع ثالث: ﴿ وَقَالَ مُوسَىٰ يَٰفِرْعَوْنُ إِنِّى رَسُولٌ مِّن رَّبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ۝ حَقِيقٌ عَلَىٰٓ أَن لَّآ أَقُولَ عَلَى ٱللَّهِ إِلَّا ٱلْحَقَّ ۚ قَدْ جِئْتُكُم بِبَيِّنَةٍ مِّن رَّبِّكُمْ فَأَرْسِلْ مَعِىَ بَنِىٓ إِسْرَٰٓءِيلَ ﴾ (الأعراف، الآيتان ١٠٤، ١٠٥)، ومعنى حقيق أي جدير أن لا أقول عليه إلا الحق ولا أكذب عليه [٣، جـ٢، ص٢٣٦؛ ١٣، جـ٣، ص٧١].

ولكن فرعون استخف بموسى (عليه السلام) وذكره بما كان من حاله في صغره، كما حكى الله سبحانه وتعالى عنه قوله: ﴿ قَالَ أَلَمْ نُرَبِّكَ فِينَا وَلِيدًا وَلَبِثْتَ فِينَا مِنْ عُمُرِكَ سِنِينَ ۝ وَفَعَلْتَ فَعْلَتَكَ ٱلَّتِى فَعَلْتَ وَأَنتَ مِنَ ٱلْكَٰفِرِينَ ۝ قَالَ فَعَلْتُهَآ إِذًا وَأَنَا۠ مِنَ ٱلضَّآلِّينَ ۝ فَفَرَرْتُ مِنكُمْ لَمَّا خِفْتُكُمْ فَوَهَبَ لِى رَبِّى حُكْمًا وَجَعَلَنِى مِنَ ٱلْمُرْسَلِينَ ۝ وَتِلْكَ نِعْمَةٌ تَمُنُّهَا عَلَىَّ أَنْ عَبَّدتَّ بَنِىٓ إِسْرَٰٓءِيلَ ﴾ (الشعراء، الآيات ١٨-٢٢).

وبعد هذا الحوار أخذ فرعون يتجاهل رب العالمين ويستخف بدعوة موسى، كما في قوله سبحانه: ﴿ قَالَ فِرْعَوْنُ وَمَا رَبُّ ٱلْعَٰلَمِينَ ۝ قَالَ رَبُّ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَمَا

بَيْنَهُمَآ إِن كُنتُم مُّوقِنِينَ ﴿٢٤﴾ قَالَ لِمَنْ حَوْلَهُۥٓ أَلَا تَسْتَمِعُونَ ﴿٢٥﴾ قَالَ رَبُّكُمْ وَرَبُّ ءَابَآئِكُمُ ٱلْأَوَّلِينَ ﴿٢٦﴾ قَالَ إِنَّ رَسُولَكُمُ ٱلَّذِىٓ أُرْسِلَ إِلَيْكُمْ لَمَجْنُونٌ ﴾ (الشعراء، الآيات ٢٣-٢٧)، من أجل أن يصرف الناس عن كلام موسى يصفه بالجنون، ولكن موسى (عليه السلام) يواصل كلامه بالتعريف بربه سبحانه: ﴿ قَالَ رَبُّ ٱلْمَشْرِقِ وَٱلْمَغْرِبِ وَمَا بَيْنَهُمَآ إِن كُنتُمْ تَعْقِلُونَ ﴾ (الشعراء، الآية ٢٨).

وفي موضع آخر من تعريف موسى بربه سبحانه قال تعالى: ﴿ قَالَ رَبُّنَا ٱلَّذِىٓ أَعْطَىٰ كُلَّ شَىْءٍ خَلْقَهُۥ ثُمَّ هَدَىٰ ﴿٥٠﴾ قَالَ فَمَا بَالُ ٱلْقُرُونِ ٱلْأُولَىٰ ﴿٥١﴾ قَالَ عِلْمُهَا عِندَ رَبِّى فِى كِتَٰبٍ لَّا يَضِلُّ رَبِّى وَلَا يَنسَى ﴿٥٢﴾ ٱلَّذِى جَعَلَ لَكُمُ ٱلْأَرْضَ مَهْدًا وَسَلَكَ لَكُمْ فِيهَا سُبُلًا وَأَنزَلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً فَأَخْرَجْنَا بِهِۦٓ أَزْوَٰجًا مِّن نَّبَاتٍ شَتَّىٰ ﴿٥٣﴾ كُلُوا۟ وَٱرْعَوْا۟ أَنْعَٰمَكُمْ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّأُو۟لِى ٱلنُّهَىٰ ﴾ (طه، الآيات ٥٠-٥٤). في هذا التعريف يبين موسى (عليه السلام) جملة من نعم الله سبحانه على خلقه وكذا صفاته العلا التي استحق بها سبحانه الألوهية دون من سواه، ولكن الطاغية فرعون لم يلتفت إلى هذا كله.

ولما عجز فرعون عن مواصلة الحوار مع موسى لجأ إلى التهديد والوعيد: ﴿ قَالَ لَئِنِ ٱتَّخَذْتَ إِلَٰهًا غَيْرِى لَأَجْعَلَنَّكَ مِنَ ٱلْمَسْجُونِينَ ﴾ (الشعراء، الآية ٢٩) ولم يخف موسى من ذلك التهديد والوعيد، ثقة بوعد الله له بالنصر والتأييد، فلفت نظر فرعون إلى ما معه من الآيات البينات: ﴿ قَالَ أَوَلَوْ جِئْتُكَ بِشَىْءٍ مُّبِينٍ ﴿٣٠﴾ قَالَ فَأْتِ بِهِۦٓ إِن كُنتَ مِنَ ٱلصَّٰدِقِينَ ﴿٣١﴾ فَأَلْقَىٰ عَصَاهُ فَإِذَا هِىَ ثُعْبَانٌ مُّبِينٌ ﴿٣٢﴾ وَنَزَعَ يَدَهُۥ فَإِذَا هِىَ بَيْضَآءُ لِلنَّٰظِرِينَ ﴾ (الشعراء، الآيات ٣٠-٣٣). ومع هذه الآيات البينات لم يزدد فرعون إلا تكبرا وعنادا، وبان عجزه وضعفه، فالتفت إلى السحرة يستشيرهم في أمره، ويستعين بهم: ﴿ قَالَ لِلْمَلَإِ حَوْلَهُۥٓ إِنَّ هَٰذَا لَسَٰحِرٌ عَلِيمٌ ﴿٣٤﴾ يُرِيدُ أَن يُخْرِجَكُم مِّنْ أَرْضِكُم بِسِحْرِهِۦ

فَمَاذَا تَأْمُرُونَ ﴿٣٥﴾ قَالُوٓاْ أَرْجِهْ وَأَخَاهُ وَٱبْعَثْ فِى ٱلْمَدَآئِنِ حَٰشِرِينَ ﴿٣٦﴾ يَأْتُوكَ بِكُلِّ سَحَّارٍ عَلِيمٍ ﴿٣٧﴾ فَجُمِعَ ٱلسَّحَرَةُ لِمِيقَٰتِ يَوْمٍ مَّعْلُومٍ ﴿٣٨﴾ وَقِيلَ لِلنَّاسِ هَلْ أَنتُم مُّجْتَمِعُونَ ﴿٣٩﴾ لَعَلَّنَا نَتَّبِعُ ٱلسَّحَرَةَ إِن كَانُواْ هُمُ ٱلْغَٰلِبِينَ ﴿٤٠﴾ فَلَمَّا جَآءَ ٱلسَّحَرَةُ قَالُواْ لِفِرْعَوْنَ أَئِنَّ لَنَا لَأَجْرًا إِن كُنَّا نَحْنُ ٱلْغَٰلِبِينَ ﴿٤١﴾ قَالَ نَعَمْ وَإِنَّكُمْ إِذًا لَّمِنَ ٱلْمُقَرَّبِينَ ﴾ (الشعراء، الآيات ٣٤-٤٢) ولكن فشلت الخطة وخسر فرعون وجنوده، وكانت الطامة الكبرى على فرعون أن آمن السحرة: ﴿ فَأُلْقِىَ ٱلسَّحَرَةُ سَٰجِدِينَ ﴿٤٦﴾ قَالُوٓاْ ءَامَنَّا بِرَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴿٤٧﴾ رَبِّ مُوسَىٰ وَهَٰرُونَ ﴾ (الشعراء، الآيات ٤٦-٤٨).

عند ذلك توجه فرعون للسحرة بالكلام محاولة منه أن يثنيهم عن إيمانهم: ﴿ قَالَ ءَامَنتُمْ لَهُۥ قَبْلَ أَنْ ءَاذَنَ لَكُمْ إِنَّهُۥ لَكَبِيرُكُمُ ٱلَّذِى عَلَّمَكُمُ ٱلسِّحْرَ فَلَسَوْفَ تَعْلَمُونَ لَأُقَطِّعَنَّ أَيْدِيَكُمْ وَأَرْجُلَكُم مِّنْ خِلَٰفٍ وَلَأُصَلِّبَنَّكُمْ أَجْمَعِينَ ﴿٤٩﴾ قَالُواْ لَا ضَيْرَ إِنَّآ إِلَىٰ رَبِّنَا مُنقَلِبُونَ ﴿٥٠﴾ إِنَّا نَطْمَعُ أَن يَغْفِرَ لَنَا رَبُّنَا خَطَٰيَٰنَآ أَن كُنَّآ أَوَّلَ ٱلْمُؤْمِنِينَ ﴾ (الشعراء، الآيات ٤٩-٥١).

ثانيا : في التوراة

تبدأ التوراة بذكر خبر موسى مع فرعون ببيان الهدف من الرسالة، كما في النص "وبعد ذلك دخل موسى وهارون وقالا لفرعون هكذا يقول الرب إله إسرائيل أطلق شعبي ليعبدوا لي في البرية * فقال فرعون من هو الرب حتى أسمع لقوله فأطلق إسرائيل. لا أعرف الرب وإسرائيل لا أطلقه * فقالا إله العبرانيين قد التقانا. فنذهب سفر ثلاثة أيام في البرية ونذبح للرب إلهنا. لئلا يصيبنا بالوبأ أو بالسيف..." (سفر الخروج، ٥: ١-٥). وفي موضع آخر: "فالآن هلم فأرسلك إلى فرعون فتخرج شعبي بني إسرائيل من مصر" (سفر الخروج، ٣: ١٠).

وتذكر التوراة أن موسى (عليه السلام) قال لربه بعد أن أمره أن يذهب إلى فرعون: "هو ذا بنو إسرائيل لم يسمعوا لي فكيف يسمعني فرعون وأنا أغلف الشفتين" (سفر الخروج، ٦: ١٢).

ويرد فرعون في بادئ الأمر بعدم إطلاق الشعب محتجا بما هم فيه من الشغل قائلا: "لماذا ياموسى وهارون تبطلان الشعب من أعماله. اذهبا إلى أثقالكما" (سفر الخروج، ٥: ٤).

وبعد هذا الطلب تذكر التوراة أن فرعون زاد في تسخير بني إسرائيل، فتوجه موسى إلى ربه قائلا: "يا سيد لماذا أسأت إلى هذا الشعب. لماذ أرسلتني * فإنه منذ دخلت إلى فرعون لأتكلم باسمك أساء إلى هذا الشعب. وأنت لم تخلص شعبك" (سفر الخروج ٥: ٢٣).

وكان تركيز التوراة في حوار موسى مع فرعون على إطلاق شعب إسرائيل وبخاصة مع سياق الآيات، فكان موسى يقول لفرعون: الرب إله العبرانيين أرسلني إليك قائلا أطلق شعبي ليعبدوني في البرية، وإن لم تفعل أصيبك بكذا وكذا.

وكان فرعون يتنازل أحيانا للخلاص من المصائب، فيطلب من موسى أن يدعو ربه ليكشف عنه هذه الآيات، وبعد سياق آية (الذبان) قال فرعون لموسى: "أنا أطلقكم لتذبحوا للرب إلهكم في البرية. ولكن لا تذهبوا بعيدا. صليا لأجلي" (سفر الخروج، ٨: ٢٨).

وبعد سياق آية (البرد) ذكرت التوراة ما دار بين موسى وفرعون بالنص: "فأرسل فرعون ودعا موسى وهارون وقال لهما أخطأت هذه المرة. الرب هو البار وأنا وشعبي الأشرار * صليا إلى الرب وكفى حدوث رعود الله والبرد فأطلقكم ولا تعودوا تلبثون * فقال له موسى عند خروجي من المدينة أبسط يدي إلى الرب فتنقطع الرعود ولا يكون البرد أيضا لكي تعرف أن للرب الأرض * وأما أنت وعبيدك فأنا أعلم أنكم لم تخشوا بعد من الرب الإله" (سفر الخروج، ٩: ٢٧-٣١).

وبعد سياق آية (الجراد) ذكرت التوراة ما دار بين موسى وفرعون بالنص: "فرد موسى وهارون إلى فرعون. وقال لهما اذهبوا اعبدوا الرب إلهكم. ولكن من ومن هم الذين يذهبون * فقال موسى نذهب بفتياننا وشيوخنا. نذهب ببنينا وبناتنا بغنمنا وبقرنا.

لأن لنا عيدا للرب... اذهبوا أنتم الرجال واعبدوا الرب" (سفر الخروج، ١٠ :٨-١١). ثم بعد ذلك اعترف فرعون بالخطأ بعد أن أصابهم الجراد، حيث قال لموسى وهارون: "أخطأت إلى الرب إلهكما وإليكما * والآن اصفحا عن خطيتي هذه المرة فقط. وصليا إلى الرب إلهكما ليرفع عني هذا الموت فقط" (سفر الخروج، ١٠ :١٦، ١٧). وبعد أن انكشف عنهم الجراد بدعاء موسى قال فرعون : "اذهبوا واعبدوا الرب غير أن غنمكم وبقركم تبقى . أولادكم أيضا تذهب معكم * فقال موسى أنت تعطي أيضا في أيدينا ذبائح ومحرقات لنصنعها للرب إلهنا * فتذهب مواشينا أيضا معنا. لا يبقى ظلف لأننا منها نأخذ لعبادة الرب إلهنا ... لقال فرعون لموسى] : اذهب عني . احترز . لا ترى وجهي أيضا . إنك يوم ترى وجهي تموت * فقال موسى نعما قلت أنا لا أعود أرى وجهك أيضا" (سفر الخروج، ١٠ :٢٤-٢٩).

وبعد أن أصيب فرعون وقومه بموت الأبكار ذكرت التوراة استسلام فرعون وإطلاقه لبني إسرائيل، حيث قال فرعون لموسى: "قوموا اخرجوا من بين شعبي أنتما وبنو إسرائيل جميعا . واذهبوا اعبدوا الرب كما تكلمتم * خذوا غنمكم أيضا وبقركم كما تكلمتم واذهبوا . وباركوني أيضا" (سفر الخروج، ١٣ :٣١-٣٢).

من هذه النصوص نرى التنازلات المتوالية من فرعون، فأول الأمر سمح لهم بعبادة الرب في الأرض دون الذهاب بعيدا، ثم بعد ذلك سمح للرجال فقط بالذهاب دون الأولاد والمواشي، ثم سمح لهم جميعا دون المواشي، ثم أخيرا وبعد أن تكررت الضربات - حسب سياق التوراة - سمح لهم ولمواشيهم بالخروج لعبادة الرب .

كما جاء في التوراة تحديد سن موسى وهارون عند تكليمهما لفرعون، كما يدل على ذلك النص: "وكان موسى ابن ثمانين سنة وهارون ابن ثلاث وثمانين سنة حينما كلما فرعون" (سفر الخروج، ٧ :٧).

وتدل أيضا على أن فرعون هو الذي طلب من موسى آية، كما في النص: "إذا كلمكما فرعون قائلا هاتيا عجيبة تقول لهارون خذ عصاك واطرحها أمام فرعون فتصير ثعبانا" (سفر الخروج، ٧ :٩).

ثالثا : المقارنة

يتمثل الفرق بين القرآن والتوراة في حوار موسى لفرعون بالأمور الآتية :

١- جاء في القرآن الكريم بيان ربوبية الله سبحانه وتعالى للعالمين أجمعين ، أما التوراة فقصرت ذلك على العبرانيين وآبائهم .

٢- حوار موسى لفرعون في التوراة مقصور على طلب إخراج بني إسرائيل من مصر ، وليس فيها إشارة إلى دعوته إلى الإيمان بالله سبحانه وتعالى كما أشار إلى ذلك القرآن الكريم بقوله سبحانه : ﴿ هَلْ أَتَاكَ حَدِيثُ مُوسَىٰ ۝ إِذْ نَادَاهُ رَبُّهُ بِالْوَادِ الْمُقَدَّسِ طُوًى ۝ اذْهَبْ إِلَىٰ فِرْعَوْنَ إِنَّهُ طَغَىٰ ۝ فَقُلْ هَل لَّكَ إِلَىٰ أَن تَزَكَّىٰ ۝ وَأَهْدِيَكَ إِلَىٰ رَبِّكَ فَتَخْشَىٰ ﴾ (النازعات ، الآيات ١٥-١٩).

٣- لم يرد في القرآن الكريم نسبة شعب بني إسرائيل إلى الله بقول : (شعبي) أما التوراة فكانت تركز على هذا المعنى .

٤- جاء في القرآن الكريم بيان ما وصل إليه فرعون من الطغيان وذلك بادعائه للربوبية والألوهية ، وليس للمصريين فحسب ، بل زعم أنه إله لموسى ، وهدده إذا لم يقبل ذلك بالسجن . أما التوراة فلم تدل على ذلك ، وكان التركيز فيها على طغيان فرعون فيما يتعلق بالشعب الإسرائيلي .

٥- جاء في التوراة اعتراض موسى (عليه السلام) على ربه سبحانه وتعالى بالرسالة ، ووصفه بأنه أساء إلى هذا الشعب ، وأنه لم يخلصهم من فرعون . لذلك لم يستجب له فرعون وزاد في تسخير بني إسرائيل. وأما في القرآن الكريم ، فإن الله سبحانه وتعالى قد ذكّر بني إسرائيل بصنوف النعم التي أنعم بها عليهم ، ومن ذلك قوله سبحانه : ﴿ يَا بَنِي إِسْرَائِيلَ اذْكُرُوا نِعْمَتِيَ الَّتِي أَنْعَمْتُ عَلَيْكُمْ وَأَنِّي فَضَّلْتُكُمْ عَلَى الْعَالَمِينَ ﴾ (البقرة ، الآية ٤٧).

٦- تضمن حوار موسى (عليه السلام) لفرعون في القرآن الكريم التعريف بالله سبحانه وتعالى ، وبيان ماله من الأسماء الحسنى والصفات العلا ، وأما في التوراة فلم يظهر في الحوار شيء من ذلك.

٧- جاء في القرآن الكريم خذلان فرعون أمام موسى (عليه السلام)، وذلك بإيمان السحرة الذين استعان بهم فرعون على موسى (عليه السلام)؛ وأما التوراة فإنها تذكر للسحرة مواقف جيدة ومقابلة لما جاء به موسى، مما كان سببا في زيادة طغيان فرعون وعدم استجابته، كما سبق بيان ذلك في الحديث عن الآيات.

٨- لا يحتوي القرآن الكريم على معطيات خاصة بعمر موسى وهارون عندما تحدثا إلى فرعون، بينما تؤكد التوراة على عُمر موسى (عليه السلام) على أنه ابن ثمانين سنة، وهارون ابن ثلاث وثمانين سنة.

نجاة موسى وقومه وهلاك فرعون وقومه

أولا: في القرآن الكريم

يصور القرآن نجاة موسى وهلاك فرعون بقوله سبحانه: ﴿ فَأَخْرَجْنَٰهُم مِّن جَنَّٰتٍ وَعُيُونٍ ﴿٥٧﴾ وَكُنُوزٍ وَمَقَامٍ كَرِيمٍ ﴿٥٨﴾ كَذَٰلِكَ وَأَوْرَثْنَٰهَا بَنِىٓ إِسْرَٰٓءِيلَ ﴿٥٩﴾ فَأَتْبَعُوهُم مُّشْرِقِينَ ﴿٦٠﴾ فَلَمَّا تَرَٰٓءَا ٱلْجَمْعَانِ قَالَ أَصْحَٰبُ مُوسَىٰٓ إِنَّا لَمُدْرَكُونَ ﴿٦١﴾ قَالَ كَلَّآ إِنَّ مَعِىَ رَبِّى سَيَهْدِينِ ﴿٦٢﴾ فَأَوْحَيْنَآ إِلَىٰ مُوسَىٰٓ أَنِ ٱضْرِب بِّعَصَاكَ ٱلْبَحْرَ فَٱنفَلَقَ فَكَانَ كُلُّ فِرْقٍ كَٱلطَّوْدِ ٱلْعَظِيمِ ﴿٦٣﴾ وَأَزْلَفْنَا ثَمَّ ٱلْءَاخَرِينَ ﴿٦٤﴾ وَأَنجَيْنَا مُوسَىٰ وَمَن مَّعَهُۥٓ أَجْمَعِينَ ﴿٦٥﴾ ثُمَّ أَغْرَقْنَا ٱلْءَاخَرِينَ ﴾ (الشعراء، الآيات ٥٧-٦٦). يتضح من هذا السياق أيضا ثقة موسى من نصر ربه له وتأييده وخذلان أعدائه وذلك حين خشي قومه إدراك فرعون لهم.

وفي موضع آخر يأتي تصوير حال فرعون عند الغرق بقوله سبحانه: ﴿ وَجَٰوَزْنَا بِبَنِىٓ إِسْرَٰٓءِيلَ ٱلْبَحْرَ فَأَتْبَعَهُمْ فِرْعَوْنُ وَجُنُودُهُۥ بَغْيًا وَعَدْوًا ۖ حَتَّىٰٓ إِذَآ أَدْرَكَهُ ٱلْغَرَقُ قَالَ ءَامَنتُ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا ٱلَّذِىٓ ءَامَنَتْ بِهِۦ بَنُوٓا۟ إِسْرَٰٓءِيلَ وَأَنَا۠ مِنَ ٱلْمُسْلِمِينَ ﴿٩٠﴾ ءَآلْـَٰٔنَ وَقَدْ عَصَيْتَ قَبْلُ وَكُنتَ مِنَ ٱلْمُفْسِدِينَ ﴿٩١﴾ فَٱلْيَوْمَ نُنَجِّيكَ بِبَدَنِكَ لِتَكُونَ لِمَنْ خَلْفَكَ ءَايَةً ۚ وَإِنَّ كَثِيرًا مِّنَ ٱلنَّاسِ عَنْ ءَايَٰتِنَا لَغَٰفِلُونَ ﴾ (يونس، الآيات ٩٠-٩٢).

هكذا كان هلاك فرعون وجنوده، فإن موسى وقومه لما اكتملوا خارجين من البحر، واكتمل فرعون وقومه داخلين فيه، وهَمَّ أولهم بالخروج منه أمر الله القدير البحر أن يرتطم عليهم فارتطم عليهم فلم ينجُ منهم أحد، وجعلت الأمواج ترفعهم وتخفضهم، وتراكمت الأمواج فوق فرعون، وغشيته سكرات الموت فقال وهو كذلك ﴿ ءَامَنتُ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا ٱلَّذِىٓ ءَامَنَتْ بِهِۦ بَنُوٓاْ إِسْرَٰٓءِيلَ وَأَنَا۠ مِنَ ٱلْمُسْلِمِينَ ﴾ فآمن حيث لا ينفعه الإيمان. ذلك أن الإيمان والتوبة عند معاينة الملائكة والعذاب غير مقبولين. ورماه البحر على ناحية ليتحقق الناس موته ويكون لهم آية [٣، جـ٢، ص٤٣١؛ ٥، جـ١٨، ص٢٤١؛ ٢١، جـ١١، ص ص ٢٧٠، ٢٧١].

وقد جاء في السنة عن ابن عباس (رضي الله عنهما) أن النبي (صلى الله عليه وسلم) قال: "لما أغرق الله فرعون قال: آمنت أنه لا إله إلا الذي آمنت به بنو إسرائيل. فقال جبريل: يا محمد فلو رأيتني وأنا آخذ من حالِ البحر[١٢] فأدسه في فيه، مخافة أن تدركه الرحمة."[١٣][١٤]

ثانيا: في التوراة

تذكر التوراة أن موسى وقومه خرجوا من مصر، كما يدل على ذلك النص: "وفعل بنو إسرائيل بحسب قول موسى. طلبوا من المصريين أمتعة فضة وأمتعة ذهب وثيابا * وأعطى الرب نعمة للشعب في عيون المصريين حتى أعاروهم. فسلبوا المصريين" (سفر الخروج، ١٣: ٣٥، ٣٦). وكان هذا الأمر من موسى بناءً على أمر الرب له بذلك.

---

١٢ أي طينه الأسود.

١٣ أي خشية أن يقول: لا إله إلا الله. فتناله رحمة الله.

١٤ أخرجه الترمذي في سننه، وقال: هذا حديث حسن [٢٢، جـ٥، ص٢٨٧]. والإمام أحمد في *المسند*، حديث رقم ٢٨٢١. والحديث صححه أحمد شاكر في تحقيقه *لمسند الإمام أحمد* [٢٣، جـ٤، ص٢٩٥] والألباني في *صحيح سنن الترمذي* [٢٤، جـ٣، ص٦١].

وتصف التوراة نجاة موسى وقومه وغرق فرعون وقومه بالنص: "ومد موسى يده على البحر فأجرى الرب البحر بريح شرقية شديدة كل الليل وجعل البحر يابسة وانشق الماء * فدخل بنو إسرائيل في وسط البحر على اليابسة والماء سور لهم عن يمينهم وعن يسارهم * وتبعهم المصريون ودخلوا وراءهم جميع خيل فرعون ومركباتهم وفرسانهم إلى وسط البحر * وكان في هزيع الصبح أن الرب أشرف على عسكر المصريين في عمود النار والسحاب وأزعج عسكر المصريين * وخلع بكر مركباتهم حتى ساقوها بثقلة . فقال المصريون نهرب من إسرائيل لأن الرب يقاتل المصريين عنهم * فقال الرب لموسى مد يدك على البحر ليرجع الماء على المصريين على مركباتهم وفرسانهم * فمد موسى يده على البحر فرجع البحر عند إقبال الصبح إلى حاله الدائمة والمصريون هاربون إلى لقائه . فدفع الرب المصريين في وسط البحر * فرجع الماء وغطى مركبات وفرسان جميع جيش فرعون[١٥] الذي دخل وراءهم البحر. لم يبق منهم ولا واحد" (سفر الخروج ، ١٤ :٢٦-٢٩).

ثالثا : المقارنة

تتمثل المقارنة بين القرآن الكريم والتوراة في نجاة موسى وقومه وهلاك فرعون وقومه بالأمور الآتية :

١ - جاء في التوراة ذكر استعداد الإسرائيليين للخروج من مصر بسلب المصريين حليهم وأمتعتهم وذلك بأمر موسى لهم بناءً على أمر الله له بذلك ، كما نسبوا إلى الله قوله : "فيكون حينما تمضون أنكم لا تمضون فارغين * بل تطلب امرأة من جارتها ومن نزيلة بيتها أمتعة فضة وأمتعة ذهب وثيابا وتضعونها على بنيكم وبناتكم . فتسلبون المصريين" (سفر الخروج ، ٣ :٢١ ، ٢٢). وهذا النص يدل على خيانة الإسرائيليين

---

١٥ هناك خلاف بين المؤرخين حول شخصية فرعون الذي غرق في البحر ، هل هو رمسيس ، أو منفتاح ، أو تحتمس الثالث. ورجح أحمد شلبي أنه منفتاح [٢٥ ، ص٦٢ ؛ ١٩ ، ص٧٣].

للمصريين ؛ لأن السلب في اللغة بمعنى الاختلاس . والله سبحانه وتعالى لا يأمر بالغدر والخيانة والاختلاس . وقد ورد في القرآن الكريم إشارة إلى ما كان مع المصريين من الحلي بقوله تعالى عن بني إسرائيل في جوابهم لموسى : ﴿ وَلَٰكِنَّا حُمِّلْنَآ أَوْزَارًا مِّن زِينَةِ ٱلْقَوْمِ فَقَذَفْنَٰهَا ﴾ (طه، الآية ٨٧). قال الطبري : "اختلفت القراء في قراءة (حملنا)، فقرأ عامة قراء المدينة وبعض المكيين : (حُمِّلنا) بضم الحاء وتشديد الميم بمعنى أن موسى يحملهم ذلك. وقرأته عامة قراء الكوفة والبصرة وبعض المكيين : (حملنا) بتخفيف الحاء والميم وفتحهما. بمعنى أنهم حملوا ذلك من غير أن يكلفهم حمله أحد. قال أبو جعفر : والقول عندي في تأويل ذلك أنهما قراءتان مشهورتان متقاربتا المعنى ؛ لأن القوم حملوا، وأن موسى قد أمرهم بحمله، فبأيتهما قرأ القارئ فمصيب الصواب" [٤، جـ١٦، ص١٩٩]. وذهب بعض المفسرين إلى معنى آخر، فقال القرطبي : "قيل : هو ما أخذوه من آل فرعون، لما قذفهم البحر إلى الساحل. وسميت أوزارا بسبب أنها كانت آثاما. أي لم يحل لهم أخذها ولم تحل لهم الغنائم، وأيضا فالأوزار هي الأثقال في اللغة" [٥، جـ١١، ص١٥٦]. وقال الشنقيطي في تفسير كلمة (أوزارا) : "قال بعض العلماء معناها الأثقال. وقال بعضهم : معناها الآثام. ووجه القول الأول أنها أحمال من حلي القبط الذي استعاروه منهم. ووجه الثاني أنها آثار وتبعات ؛ لأنهم كانوا معهم في حكم المستأمنين في دار الحرب، وليس للمستأمن أن يأخذ مال الحربي، ولأن الغنائم لم تكن تحل لهم. والتعليل الأخير أقوى" [٧، جـ٤، ص٤٩٦]. الحاصل أنه لم يرد في القرآن الكريم أمر الله ولا أمر موسى لبني إسرائيل أن يسلبوا المصريين كما جاء في التوراة.

٢- تذكر التوراة أن الرب أشرف على عسكر المصريين بعمود نار فأزعج عسكرهم، وخلع بكر مركباتهم، حتى أدرك المصريون ذلك فأرادوا الهرب. ولم يرد في القرآن شيء من ذلك، ولاشك أن الله سبحانه وتعالى نصر موسى وقومه ولكن ليس كما تذكر التوراة.

٣- جاء في القرآن الكريم الإشارة إلى إيمان فرعون عند الغرق، ولكن هذا الإيمان لم ينفعه، كما في قوله سبحانه : ﴿ حَتَّىٰٓ إِذَآ أَدْرَكَهُ ٱلْغَرَقُ قَالَ ءَامَنتُ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا ٱلَّذِىٓ ءَامَنَتْ بِهِۦ بَنُوٓاْ إِسْرَٰٓءِيلَ وَأَنَا۠ مِنَ ٱلْمُسْلِمِينَ ۝ ءَآلْـَٰٔنَ وَقَدْ عَصَيْتَ قَبْلُ وَكُنتَ مِنَ

ٱلْمُفْسِدِينَ ﴾ (يونس، الآيتان ٩٠، ٩١) فلم يقبل الإيمان من فرعون لفوات وقته. وأما التوراة فلم تشر إلى شيء من ذلك.

٤- أوضح القرآن الكريم أن الله سبحانه وتعالى نجى فرعون ببدنه ليكون لمن خلفه آية كما في قوله سبحانه وتعالى: ﴿ فَٱلْيَوْمَ نُنَجِّيكَ بِبَدَنِكَ لِتَكُونَ لِمَنْ خَلْفَكَ ءَايَةً وَإِنَّ كَثِيرًا مِّنَ ٱلنَّاسِ عَنْ ءَايَـٰتِنَا لَغَـٰفِلُونَ ﴾ (يونس، الآية ٩٢). وأما التوراة فلم تشر إلى شيء من ذلك.

الخاتمة

بعد استعراض دعوة موسى (عليه السلام) لفرعون في القرآن والتوراة، ابتداءً بكيفية تلقي موسى للوحي، ثم ما أيده الله به من الآيات، وكذلك حواره مع فرعون، وأخيرا نجاة موسى (عليه السلام) وقومه وهلاك فرعون وقومه، تبين مخالفة التوراة للقرآن الكريم بأمور، أهمها ما يلي:

١- جاء في التوراة حصر ألوهية الله سبحانه وتعالى للعبرانيين وآبائهم.

٢- جاء في التوراة تسمية الله سبحانه وتعالى بأسماء غير مفهومة ولا تحمل معنىً حسنا.

٣- جاء في التوراة نسبة الولد إلى الله سبحانه وتعالى.

٤- جاء في التوراة عدم تسليم موسى عليه السلام لربه في بعض ما يأمره به.

٥- جاء في التوراة ذكر قدرة سحرة فرعون على مقابلة موسى ببعض الآيات.

٦- جاء في التوراة وصف موسى بالألوهية لفرعون، ووصف هارون بالنبوة لموسى.

٧- جاء في التوراة تمييز بني إسرائيل بأنهم شعب الله.

٨- جاء في التوراة وصف الله سبحانه وتعالى بالإساءة إلى بني إسرائيل.

٩- جاء في التوراة أمر الله لبني إسرائيل بسلب المصريين.

١٠- تذكر التوراة أن الله نزل وحارب مع الإسرائيليين.

هذه المخالفات من التوراة للقرآن الكريم وغيرها تدل دلالة واضحة على ما في التوراة من التحريف والتبديل الذي أخبر الله سبحانه وتعالى عنهم حيث يقول : ﴿ مِّنَ ٱلَّذِينَ هَادُواْ يُحَرِّفُونَ ٱلْكَلِمَ عَن مَّوَاضِعِهِۦ وَيَقُولُونَ سَمِعْنَا وَعَصَيْنَا وَٱسْمَعْ غَيْرَ مُسْمَعٍ وَرَٰعِنَا لَيًّۢا بِأَلْسِنَتِهِمْ وَطَعْنًا فِى ٱلدِّينِ ﴾ (النساء، الآية ٤٦). فنعوذ بالله من الخذلان، ونسأله التثبيت والرضوان، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العلمين، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين .

المراجع

[١] الأعظمي، محمد ضياء الرحمن. *اليهودية والمسيحية*. المدينة المنورة: مكتبة الدار، ١٤٠٩هـ .

[٢] ابن تيمية، شيخ الإسلام أحمد بن عبد الحليم. *الجواب الصحيح لمن بدل دين المسيح*. د.م.: مطابع المجد التجارية، د.ت.

[٣] ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل. *تفسير القرآن العظيم*. د.م.: دار الفكر، ١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠م.

[٤] الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير. *جامع البيان*. القاهرة: مصطفى البابي الحلبي، ١٣٧٣هـ.

[٥] القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد. *الجامع لأحكام القرآن*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٣هـ.

[٦] ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، د.ت.

[٧] الشنقيطي، محمد الأمين. *أضواء البيان* . الرياض: المطابع الأهلية، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٢م.

[٨] ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن. *زاد المسير*. المكتب الإسلامي .

[٩] الألوسي، شهاب الدين السيد محمد. *روح المعاني*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٠٥هـ.

[١٠] الشوكاني، محمد بن علي. *فتح القدير*. د.م.: دار الفكر، د.ت.

[١١] ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل. *البداية والنهاية*. بيروت: مكتبة المعارف، ١٤٠٢هـ.

[١٢] ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل. *قصص الأنبياء* . تحقيق عبد المجيد طعمه حلبي . بيروت: دار المعرفة، ١٤٢٠هـ .

[١٣] السعدي، عبد الرحمن بن ناصر. *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان*. الرياض: الرئاسة العامة لإدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد، ١٤١٠هـ.

[١٤] الرازي، الفخر محمد بن عمر. *التفسير الكبير*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١١هـ.

[١٥] كحالة، عمر رضا. معجم *قبائل العرب*. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٢هـ.

[١٦] ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد. *الفصل في الملل والأهواء والنحل*. بيروت: دار الجيل، ١٤١٦هـ/ ١٩٩٦م.

[١٧] فتاح، عرفان عبد الحميد. *اليهودية عرض تاريخي*. عمَّان: دار عمار، ١٤١٧هـ.

[١٨] العقاد، عباس محمود. *الله*. ط٥. القاهرة: دار المعارف، د.ت.

[١٩] شلبي، أحمد. *اليهودية*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٧م.

[٢٠] قطب، سيد. *في ظلال القرآن*. بيروت: دار الشروق، ١٤٠٦هـ.

[٢١] ابن العربي، أبو بكر محمد بن عبد الله. *عارضة الأحوذي شرح صحيح الترمذي*. د.م.: دار الكتاب العربي، د.ت.

[٢٢] الترمذي، الحافظ محمد بن عيسى بن سورة. *السنن*. بيروت: دار إحياء التراث العرب، د.ت.

[٢٣] ابن حنبل، الإمام أحمد. *المسند*. تحقيق أحمد شاكر. القاهرة: دار المعارف، ١٣٦٨هـ.

[٢٤] الألباني، محمد ناصر الدين. *صحيح سنن الترمذي*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٨هـ.

[٢٥] السيد صالح، سعد الدين. *العقيدة اليهودية وخطرها على الإنسانية*. عين شمس: دار التابعين، ١٤١٦هـ.

Musa's Call to Pharaoh in the Holy Qur'an and the Distorted Torah: A Comparative Study

Sulaiman Bin Qasim Al-'ied

Assistant Professor, Department of Islamic Culture, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This research study aims to pinpoint one aspect of the distorted Torah through an in-depth study of the Prophet Musa's call to Pharaoh as stated in the Holy Qur'an, compared to its distorted version in the Torah. The study offers a comparison between what the Torah and what the Holy Qur'an say about this issue.

The Prophet Musa's call to the tyrant Pharaoh has been specified in both the Holy Qur'an and the Torah. Therefore, presumably, the versions of this story in the Torah and the Holy Qur'an should conform fully as they both come from one source. Thus, any distortions of or deviations from what is being stated in the Qur'an must be taken as categorical evidence of distortions in the Torah.

Having conducted a comparative analysis of the texts concerning this issue, starting with the revelations to Musa and how he received them, and proceeding through to the Qur'anic verses supporting his call to Pharaoh, to the story of his rescue and that of his people contrasting with Pharaoh's and his people's destruction, I have concluded that the Torah includes the following distortions: that the deity and divinity of God is the sole privilege of the Hebraic nation and its forefathers; that Musa (Moses) did not accept all divine commands from Allah; that Pharaoh's magicians were able to confront Musa with signs of their own powers; and that Musa was acknowledged by Pharaoh as God, and Harun (Aaron) as Musa's prophet.

Finally and above all, the Torah makes reference to the superiority of the Israelites as they are the chosen people of Allah. These stories constitute hard-core evidence of the distortions that have occurred in the Torah.

Contents

J. King Saud Univ, Vol. 14, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-304 Ar., Riyadh (A.H. 1422/2002)

Contents

Academic Publishing and Press

J. King Saud Univ., Vol. 14, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-304 Ar., Riyadh (A.H. 1422/2002)

Journal of
King Saud University

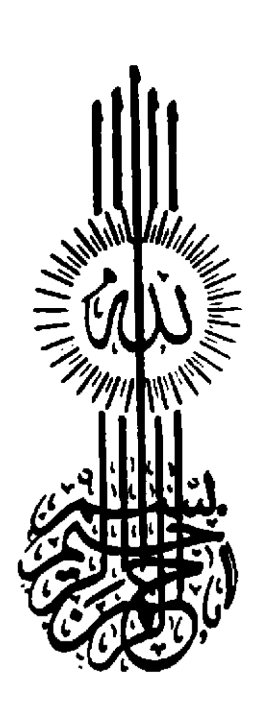
Volume 14

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

A.H. 1422
(2002)



Academic Publishing and Press, King Saud University
P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia





Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the Academic Publishing and Press Division of King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their original research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. A manuscript may be submitted in either Arabic or English, and, if accepted for publication, it may not be published elsewhere without the prior written permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the Editorial Board:

1. Article: An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2. Review article: A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during a specific period of time.

3. Brief article: A short article (note) having the same characteristics as an article.

4. Forum: Letters to the Editor, comments and responses, preliminary results or findings, and miscellany.

5. Book reviews

GENERAL INSTRUCTIONS

1.Submission of manuscripts for publication: Papers must be presented in final page format, along with a magnetic disk containing the contribution executed on an IBM compatible PC using Word 6 or any updated version of it. Pages are to be numbered consecutively and are to include all illustrative material, such as tables and figures, in their appropriate places in the text.

2.Abstracts: Manuscripts for articles, review articles, and brief articles must include both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version.

3.Tables and other illustrations: Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the journal's page size (12.6 x 19 cm incl. running heads). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color. Tables and other illustrative material must include headings or captions, as well as credit lines wherever the material is not original.

4.Abbreviations: The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals*, e.g., *J. of Food Sci.*

For weights and measurements, and where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g. mg, kg, min, %, Fig., et al., etc.

5. References: In general, references citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in the following fashion:

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in online brackets, e.g., [7]. Periodical references are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article, title of the periodical (italicized), volume, number, year of publication (in parentheses), and pages.
   Example:
   [7] Hicks, Granville. "Literary Horizon: Gestations of a Brain Child." *Saturday Review*, 45, No. 62 (1962), 2-23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in online brackets including the page(s), e.g., [8, p. 16]. Book references are to include the following: reference number (in online brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (italicized), place of publication, publisher, and year of publication.
   Example:
   [8] Diaches, David. *Critical Approaches to Literature*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page number(s) in online brackets.

Latin abbreviations such as: op. cit., loc. cit., ibid., are to be avoided.

6. Content note: A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g., ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in online brackets [ ]) in the same way that it is used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the next reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented below a solid line separating them from the text. Use the same half-space superscript number assigned to the content note in the text to precede the content note itself.

7.Proofs: No changes, additions or deletions will be allowed in the proof stage.

8.Opinions: Manuscripts submitted to the journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

9.Offprints: Authors will be provided twenty-five offprints without charge.

10.Correspondence:

Division Editor
The Journal of King Saud University
(*Educational Sciences & Islamic Studies*)
P.O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

11.Frequency: Biannual.

12.Price per issue: SR 10 or $ 5 (including postage).

13.Subscription and Exchange: University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Kingdom of Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol.14, Educ. Sci. & Islamic Stud. (1), pp. 1-304 Ar., Riyadh (A.H. 1422/2002)

ISSN 1018-3620



Journal of King Saud University

Volume 14

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

A.H. 1422 (2002)



King Saud University

Academic Publishing and Press